

Olhares e reflexões sobre
**PSICOLOGIA ^e
EDUCAÇÃO**

ORGANIZADORAS:
**INGRID LILIAN FUHR RAAD
ZOIA PRESTES**

Olhares e reflexões sobre
**PSICOLOGIA ^e
EDUCAÇÃO**

ORGANIZADORAS:
INGRID LILIAN FUHR RAAD
ZOIA PRESTES

Brasília, 2016.

REITORIA

Reitor

Getúlio Américo Moreira Lopes

Vice-Reitor

Edevaldo Alves da Silva

Pró-Reitora Acadêmica

Presidente do Conselho Editorial

Elizabeth Lopes Manzur

Pró-Reitor Administrativo-Financeiro

Gabriel Costa Mallab

Secretário-Geral

Maurício de Sousa Neves Filho

DIRETORIA

Diretor Acadêmico

Carlos Alberto da Cruz

Diretor Administrativo-Financeiro

Geraldo Rabelo

INSTITUTO CEUB DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO - ICPD

Diretor

João Herculino de Souza Lopes Filho

Diretor Técnico

Rafael Aragão Souza Lopes

Capa, Projeto Gráfico e Diagramação

AR Design

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Olhares e reflexões sobre psicologia e educação / Ingrid Lilian Fuhr Raad, Zoia Prestes, organizadores. – Brasília : [s.n.], 2016.

133 p.

ISBN 978-85-61990-47-3

I. Raad, Ingrid Lilian Fuhr Raad. II. Prestes, Zoia. III. Título.

CDU 37.015.3

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Reitor João Herculino

Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

SEPN 707/709 Campus do CEUB

Tel. 3966-1335 / 3966-1336

APRESENTAÇÃO	7
PREFÁCIO	9
<i>ELIZABETH TUNES</i>	
CONTROLE SOCIAL DA APRENDIZAGEM: REFLEXÕES DE UMA ILUSÃO DE ÓTICA	11
<i>ANA PAULA COSTA RÊGO</i>	
PRECISAMOS DE UMA NOVA ESCOLA?	15
<i>ANDRÉIA BURNETT ABOUD EIRA</i>	
QUAL O IMPACTO DO DIAGNÓSTICO NA VIDA DA CRIANÇA?	19
<i>MARIA DO SOCORRO BEZERRA SOUSA</i>	
PENSAR EM EDUCAÇÃO É PENSAR EM UM ESPAÇO DESAFIADOR	23
<i>CÁSSIA MARIA DE OLIVEIRA MERCADANTE</i>	
A HORA DO BANHO DE SOL E A ESCOLARIZAÇÃO DA BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA	27
<i>ZOIA PRESTES, LUCRÉCIA RAMOS DA SILVA, FERNANDA CRISTINA FERNANDES NAMORA</i>	
SISTEMA EDUCACIONAL: UM MAL IRREMEDIÁVEL	43
<i>DEBORAH CRISTINA COSTA E SILVA</i>	
A PSICOLOGIA ESCOLAR E A “EDUCAÇÃO BANCÁRIA”	51
<i>JOÃO MENDES GOMES BRASIL DE HOLANDA</i>	
DESESCOLARIZAÇÃO OU UMA NOVA ESCOLA?	57
<i>ANA CAROLINA MAIA SOARES</i>	
O DIAGNÓSTICO COMO FERRAMENTA DE EXCLUSÃO	61
<i>AMANDA KELLY SALES FERNANDES CLEMENTINO</i>	
UMA BREVE ANÁLISE SOBRE A RELAÇÃO EDUCAÇÃO – PSICOLOGIA.....	65
<i>LUCIANA DE PAULA CARVALHO NASCIMENTO</i>	
A ESCOLA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	71
<i>MICHELLE LEMOS DOS SANTOS XAVIER</i>	
O MODELO DE EDUCAÇÃO “BANCÁRIA” E AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA.....	75
<i>NATÁLIA GARCIA DE CARVALHO</i>	
O SUJEITO, A ESCOLA E O PENSAR	81
<i>RACHEL DO VALLE DETTONI</i>	
DESAFIOS PARA A NOVA ESCOLA	87
<i>ROSÂNGELA DE JESUS LIMA SANTOS</i>	
A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA NA INFÂNCIA: UM ACONTECIMENTO	91
<i>DANIELLE GOMES DUARTE ALVES</i>	
DIAGNÓSTICOS PSICOLÓGICOS E A LÓGICA EDUCACIONAL VIGENTE: O ALUNO É O CULPADO?	107
<i>LAÍS FABER DE ALMEIDA ROSA</i>	
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA. QUEM DECIDE?	115
<i>MIRNA ALMEIDA MOTTA SOARES</i>	
A ROTULAÇÃO DE ALUNOS COMO “POSSUIDORES DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM”:	
UMA PRÁTICA DIAGNÓSTICA EM DISCUSSÃO	127
<i>ANDRESSA MARTINS DO CARMO DE OLIVEIRA</i>	
PENSAR AUTENTICAMENTE E TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE SOCIAL	131
<i>FERNANDA MAIA NOBRE DE FIGUEIREDO</i>	

APRESENTAÇÃO

Nesses tempos em que o duvidar tem sido posto de lado e, até mesmo, desaconselhado, fortalecer o espírito crítico dos estudantes torna-se um ato de resistência ao processo de embrutecimento e de emburrecimento a que a humanidade tem se submetido.

Elizabeth Tunes

Apresentamos ao leitor uma coletânea de textos escritos por estudantes do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) e da Universidade Federal Fluminense (UFF/Niterói). Por serem frutos dos debates e de reflexões a respeito da escola na contemporaneidade que ocorreram em disciplinas de cursos de graduação ou ao longo de orientações de pesquisas nas duas instituições de ensino superior, tentam encarnar o “ato de resistência ao processo de embrutecimento e de emburrecimento a que a humanidade tem se submetido”, como nos diz a Professora Elizabeth Tunes em mais uma de suas sóbrias afirmações ao tratar do tempo em que vivemos.

A decisão de publicar textos de autoria dos estudantes foi motivada pelo desejo de convidá-los para a maravilhosa aventura de pensar, incentivá-los a escrever e desafiá-los a romper com a lógica de “estação repetidora” da fala dos professores ou de textos lidos. Nosso intuito, com a publicação desse singelo livro, é criar possibilidades para o enfrentamento e o posicionamento pessoal diante de questões que permeiam a educação escolarizada. O desafio foi aceito pelos estudantes que aqui se fazem presentes e aos quais agradecemos pela colaboração, pela companhia e, principalmente, pela coragem de apresentar críticas à instituição escola. Não se trata mais de transformar a escola e sim romper com sua lógica que escraviza os seres humanos, negando-lhes até mesmo o direito de querer ou não frequentá-la.

Todos os textos são resultados de trabalhos orientados por uma das organizadoras do livro que supervisionaram a elaboração e, em alguns casos, colaboraram com a redação final.

As organizadoras

Brasília, 2016

PREFÁCIO

Educação é campo de possibilidade. Na sua vida social, o homem desenvolveu práticas culturais para transmitir suas criações, em busca de sua imortalidade. Ao fazer isso, foi além da mera transmissão do que criou, tornando possível a recriação de si mesmo num processo contínuo de renovação permanente. É esse processo de abertura ao mundo e renovação permanente de si mesmo que chamamos de Educação. Assim, é por meio da Educação que se propaga toda a nossa herança cultural e, mais do que isso, que se realiza, histórica e ontogeneticamente, o desenvolvimento cultural do ser humano.

Eis por que motivo interessaria sobremaneira à Psicologia o campo da Educação. As práticas culturais de educação dão origem, estruturam e organizam o nosso modo de estar no mundo e todo o nosso psiquismo. Tomando como matéria bruta a nossa própria biologia, essas práticas possibilitam que a matéria bruta se transforme e sempre dê lugar a um homem renovado.

Todavia, à incomensurabilidade da Educação não corresponde, diretamente, a atenção que a Psicologia lhe dedica. Desde a emergência desta ciência, por volta do final do século XIX, ela deu primazia a uma visão biológica acerca do psiquismo humano, conferindo à Educação papel de coadjuvante, um mero recurso de ampliação de possibilidades biologicamente pré-definidas. A Psicologia elegeu, assim, como preferencial, um modelo de homem reprodutivo, apenas um intermediário na propagação de nossa herança, entendendo como fruto do acaso qualquer variação desta. Preferiu fazer vistas grossas à possibilidade de o homem recriar-se, negando, portanto, o modelo de homem criador, de ser que se recria continuamente.

É claro que tem havido, na história da Psicologia, alguma contraposição à visão naturalista do homem, que é hegemônica até os dias de hoje. Uma teoria aqui, outra acolá. Essas teorias - poucas, é verdade - não conseguiram força suficiente para contrapor-se ao fluxo principal e caudaloso e, se tiveram ou têm alguma força, é à custa da distorção de alguns de seus conceitos que são ajustados para trilhar nas correias principais da engrenagem.

A opção histórica da Psicologia reflete-se no interior dos cursos de graduação, na atualidade. Primeiramente, no que diz respeito à organização do currículo. São poucas disciplinas que contemplam - e, vale dizer, pobremente - a sua interface com a Educação. Trata-se do que, tradicionalmente, é denominado de Psicologia Escolar. Aqui, cabe destacar também outra opção hegemônica: por que somente o que diz respeito à escola é tratado no campo da Educação pela Psicologia? Em segundo lugar, há o que tange à escolha dos próprios estudantes. Em sua grande maioria, preferem dedicar-se aos estudos na área clínica, visando a uma atuação profissional futura. Por que será que os estudantes parecem não ter interesse pela relação entre a Psicologia e a Educação de crianças e jovens?

Na contramão da quase unanimidade, há, contudo, professores que, de várias formas, procuram demonstrar aos estudantes a grande importância que a Educação tem para a Psicologia. É verdade que são um pequeno coral, mas suas vozes alimentam-se na luta do dia a dia e, por isso, são potentes e resistentes.

A presente coletânea é fruto de potência e resistência. A Professora Ingrid Lilian Fuhr Raad, do UniCeub e a Professora Zoia Prestes, da Universidade Federal Fluminense e também colaboradora do UniCeub, uniram seus esforços e convidaram estudantes a refletirem sobre questões que envolvem a Psicologia e a Educação. Eis o resultado. Uma coletânea de textos em que eles apresentam as reflexões que fizeram ao aceitarem o desafio. Tenho certeza de que o leitor apreciará os textos coligidos e que, com essa iniciativa, as professoras estão desafiando novos estudantes.

Brasília, julho de 2015.

Elizabeth Tunes

CONTROLE SOCIAL DA APRENDIZAGEM: REFLEXÕES DE UMA ILUSÃO DE ÓTICA*

Ana Paula Costa Rêgo¹

Faz tempo, foi antes da escola surgir. Ensinar e aprender ocorriam espontaneamente, vale dizer, as crianças aprendiam por meio da observação e da convivência com os adultos, guiadas pelo próprio interesse e pela busca constante de conhecer e saber, com ausência de ações padronizadas e impositivas. Aprender não se limitava à escola.

A obrigatoriedade da vida escolar levou-nos a instituir a aprendizagem, que antes era universal, conforme assegura Ivan Illich (2002, 2008 apud TUNES, 2011). Por conseguinte, com a escolarização, passamos a entender e a promover o ensino de modo similar ao funcionamento das máquinas, em que se valoriza a técnica e a repetição. Além disso, os ensinamentos são transmitidos de forma descontextualizada, praticamente sem a participação ativa do estudante e sem despertar a sua curiosidade.

O ideal de controle social da aprendizagem traz consigo a premissa de que a regulação do ensino consegue exercer poder sobre o ato de aprender, porquanto entende que as ações de ensinar e aprender se dão de forma sucessiva a cada instrução dada. Em razão disso, toda a programação da vida escolar é realizada em torno do currículo e do ato de ensinar, sem levar em conta a figura do estudante (TUNES, 2011).

A autora argumenta que o caráter social da aprendizagem implica a necessidade da relação com o outro, além de que toda pessoa aprende o que quer, como quer e quando quer. Dada a volição do ato de aprender, tem-se que tal atividade não coaduna com o ideal de controle social da aprendizagem. É a

* Texto apresentado como parte dos requisitos para aprovação em disciplina ministrada pela Professora Ingrid Lilian Fuhr Raad, no UniCEUB, em 2014.

¹ Estudante de Psicologia da disciplina Psicologia Escolar I

pessoa que exerce o controle de sua aprendizagem.

O conceito de vivência, cunhado por Vigotski, compreende a unidade formada entre pessoa e ambiente social, pois, para Vigotski, o homem é o homem social, não existe cisão. E se a todo momento a criança modifica o meio e é modificada por ele, pois está fazendo sua leitura do mundo, ela é protagonista do seu processo de aprendizagem, caracterizado como único e singular (TUNES, 2011).

Portanto, conceber o protagonismo da aprendizagem implica negar o controle social que vem sendo exercido pela escola há séculos, além de assumir a responsabilidade pelo próprio fracasso como professores e estudantes.

No atual modelo de educação temos professores programados, alunos e currículo uniformizados e o controle da aprendizagem de modo padronizado. No processo de escolarização acredita-se que há somente um modo de ensino, o hegemônico, e que o processo do aprender se dá de modo universal, num mesmo tempo e ritmo. Eis o mito de que são necessários anos de escolarização para certificar o saber. E com ele, a demanda do mercado, que guia a educação à luz da lógica econômica. A consequência disso é a produção de um mito naturalizado em nossa sociedade de que a escolarização produz valor e, com isso, a produção cria a demanda e move o mercado. Como acreditamos que a padronização é capaz de gerar conhecimento, criamos uma escola conteudista que é resultado da reprodução e não da interpretação. O valor final dessa lógica econômica instituída é o aumento do tempo de escolarização e a exigência cada vez maior de certificados. Cria-se o mercado de diplomas.

Num ambiente escolar em que imperam a uniformização e a organização peculiar, é esperado que a escola cumpra com a sua função educativa. Contudo, qual seria a concepção vigente de ação educativa, uma vez que visa a domesticação e o enquadramento às normas instituídas? Tunes (2011) aponta para o fato de que as ações programadas dentro da escola não são garantias de um convívio sem tensões. Muito pelo contrário, a opressão dentro da escola manifesta-se de variadas formas, com o comportamento de desrespeito ao aluno por parte do professor e vice-versa, a avaliação usada como ferramenta de punição, as ameaças, muitas vezes, veladas; além da pouca coerência entre o discurso e a prática, bem como a falta de relacionamento cooperativo entre professores e direção. Não se pode esquecer que o aprendizado se dá também pelo exemplo.

Destarte, tem início uma série de questionamentos por parte dos atores escolares acerca da sua prática e da gestão da comunidade escolar. Como o referencial de ensino está voltado para o acúmulo de conteúdo, é comum a prática de categorização dos alunos, com a criação de rótulos, tais como: dificuldade de aprendizagem, Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), transtorno oppositor desafiador (TOD), deficiência e tantos outros para justificar o fato da criança supostamente não aprender e o fracasso escolar. Desconsideram-se outros fatores, como o da indisciplina como comportamento de resistência à uniformização e o desinteresse pelos conteúdos transmitidos, que na maioria das vezes não fazem sentido para a criança.

Pensar em mudanças radicais é necessário para a transformação desta prática escolar padronizada. Mas como? É preciso apostar em escolhas apoiadas em uma vida de ação, de relação em convivência, enraizadas no presente e comprometidas com a pessoa e não implicadas com uma vida de consumo. Então, é uma questão de escolha para recomeçar...

Referências

TUNES, E. É necessária a crítica radical à escola? In: _____ (Org.). *Sem escola e sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. p. 9-13.

PRECISAMOS DE UMA NOVA ESCOLA?*

Andréia Burnett Aboud Eira¹

A proposta deste ensaio é responder a uma pergunta não tão simples: Precisamos de uma nova escola? Antes de respondê-la, porém, precisamos analisar outra questão: De que escola estamos falando?

Começando pelo último questionamento, podemos trazer a escola presente na Idade Média, que, conforme Ariès (1981), era caracterizada como um ambiente livre, sem fragmentações por idade, sem gradação dos currículos, sem controle da vida dos alunos e até mesmo sem locais formais definidos, com alunos de idades variadas, sentados em chão forrado com palha. O aprender era seu objetivo principal, os conteúdos eram do interesse dos ouvintes que se dirigiam aos locais onde estavam os mestres pelo simples prazer de ouvir, pelo simples prazer de conhecer. O aprender tinha sentido em si mesmo.

Com a crescente institucionalização da escola, essa liberdade foi se convertendo em esquemas e estruturas rígidos, cada vez mais balizados por currículos, como paredes a comprimir mestres e alunos em suas vias estreitas. De que escola estamos falando? Estamos falando de uma escola institucionalizada, aquela que, assim como os hospitais e presídios, se caracteriza como uma *instituição total*, com tudo aquilo que os uniformes, vestimenta obrigatória, representam: perda da individualidade, da capacidade de ser e pensar, perda da liberdade do agir pautado apenas pelos princípios éticos e morais necessários à vida em comunidade, para passar a agir conforme regras muitas vezes presas a si mesmas, sem legitimidade. Estamos falando da escola, instituição total, que se esqueceu daquilo que é a sua razão de ser: despertar o gosto pelo conhecimento,

* Texto apresentado como parte dos requisitos para aprovação em disciplina ministrada pela Professora Ingrid Lilian Fuhr Raad, no UNICEUB, em 2014.

¹ Estudante de Psicologia da disciplina Psicologia Escolar I

pelo pensar, pelo construir ideias.

Talvez ainda mais grave, a escola de que estamos falando é aquela que veio a substituir o conhecimento que era adquirido em outros ambientes, no convívio com a família, com os amigos de rua, nos eventos da comunidade. A experiência da quebra do coco babaçu, relatada por Peraci e Assis (2011), caracteriza uma forma de aprender pela iniciativa da criança em convivência com as atividades na comunidade. Ela desenvolve um sentimento de pertença; o aprender e o brincar se confundem. A criança aprende vendo e fazendo, sem obrigatoriedade de cumprir etapas. Ela tem autonomia para decidir o que aprender e o respeito por essa autonomia é o alicerce principal da relação entre pais e filhos no processo de aprendizagem (PERACI; ASSIS, 2011). Segundo as autoras, os pais não se veem em uma posição hierarquizada, como aqueles que ensinam; o aprendizado é natural e não está associado à ideia de êxito ou fracasso.

A criança aprende porque vive no meio de uma comunidade, porque desempenha atividades que representam o dia a dia de seu grupo social, sem que isso possa ter qualquer aspecto de exploração de sua mão de obra. Para utilizar a palavra explorar, nesse contexto, seria necessário utilizá-la em um outro sentido. De acordo com o dicionário Michaelis, *explorar*, do latim *explorare*, significa ir à descoberta de; pesquisar. Seria, assim, a exploração daquilo que a criança quer conhecer e desenvolver; exploração de potencialidades de forma natural, pela inserção da criança nas atividades rotineiras da comunidade, das quais ela retira seu sustento.

A quebra do coco babaçu e as analogias que essa atividade pode guardar em si estão, no entanto, cada vez mais distantes de nossas crianças. Essa escola, a escola da vida, das atividades cotidianas, também tem migrado para dentro dos muros da escola institucionalizada, sendo aprisionada pelos currículos, tirando a atividade de seu contexto e tornando-a, assim como quase toda a grade escolar, sem sentido e desinteressante.

Já não há mais tempo livre para nossas crianças. Já não há mais o aprendizado pela convivência com a grande família, com pais, irmãos, avós, tios e primos, pois as pessoas sequer se encontram. Não há tempo. Já não há tempo livre para aprender com os amigos de mesma idade ou de outras idades, conviver com idosos que possam promover a transmissão da cultura em seu contexto social. Já não há mais a comunidade onde *aprender a quebrar o coco*, já não há

tempo para o aprender livre, instigador, promotor de saber.

O aprender passou a ser visto como inerente apenas à escola e a escola passou a se constituir em currículos rigidamente estabelecidos, fases sequenciais e conhecimento fragmentado, sendo permeada por regras excessivas e laureada pelo fornecimento de certificados. A mentalidade escolarizada deu à escola o condão de apartar o aprender da realidade social, de forma que “a educação torna-se não-do-mundo e o mundo torna-se não-educativo” (ILLICH, 1985, p.39).

De que escola estamos falando? Estamos falando da escola bancarizada, tão criticada por Freire (1987). Aquela em que o educador, que já não é mais o mestre da Idade Média, faz depósitos de conhecimentos pré-estabelecidos, faz o *aporte de capital*, sem que o acolhedor dos depósitos, o educando, possa sequer questionar a forma como os depósitos são realizados ou mesmo o que é depositado. O educador é o que sabe; o educando, o que não sabe, caracterizando uma assimetria de posições hierarquizadas que não propicia o desenvolvimento de uma educação transformadora, mas, antes, uma educação utilizada como prática de dominação (FREIRE, 1987).

Estamos falando ainda de uma escola baseada na falsa necessidade de um mestre explicador, denunciada por Jacotot (TUNES; BARTHOLO, 2009). Uma escola que pressupõe a hierarquia de inteligências, sendo uma superior, a do mestre explicador, e uma inferior, a dos alunos incapazes de aprender sem o mestre. Uma visão de escola pautada no princípio da explicação, tendo, de um lado, o mestre embrutecedor, que faz derramar o conteúdo – ou a falta dele – sobre os alunos que, cada vez menos, são chamados a pensar, a desenvolver novas formas de elaboração do conhecimento.

O mestre embrutecedor que talvez tenha sido, também ele, embrutecido pelo sistema, privado do direito de pensar, tornou-se um autômato, recebedor de conteúdos previamente definidos pelos currículos escravizantes, os quais devem ser explicados, pois, sem a explicação, acreditam esses mestres, os alunos não conseguiriam entender. Esses mestres tornaram-se dependentes de um sistema escolar que pressupõe ser deles a função principal como explicadores.

Precisamos de uma nova escola? Talvez a escola de que precisemos não seja uma *nova* escola, mas a escola antiga, aquela em que o aprender fazia sentido por si mesmo e que aqueles que aprendiam e os que ensinavam eram

livres para aprender e ensinar. Uma escola movida pelo interesse genuíno de aprender, permitido a qualquer idade. Uma escola autêntica, que possa ser promotora do desenvolvimento, libertadora, transformadora, respeitadora das individualidades, das capacidades e habilidades de cada um. Aquela em que mestres e alunos não ocupem posições demarcadas, hierarquizadas, mas que, antes, seja ela pautada em processo de aprender contínuo, recíproco, desafiador e criativo.

Talvez a escola de que precisemos não seja uma *nova* escola, mas a escola *da quebra do coco babaçu*, aquela que integra o aprendiz à comunidade, sendo parte da vida; aquela em que não há a obrigatoriedade do aprender pelo aprender, mas que ele, o aprender, é demandado pelo aprendiz. Uma escola em que a criança tem autonomia para definir o curso de sua aprendizagem, envolvendo-se e interessando-se por conteúdos que se mostram presentes em suas vidas, que fazem sentido no seu existir, que lhe despertam a vontade de conhecer um pouco mais, de realizar, de *quebrar o coco*. Uma escola onde há o respeito pelo outro e onde o aprendizado não é visto como decorrente do que é ensinado. Uma escola em que se ensina pela vida e em que se aprende vendo e vivendo.

A escola de que precisamos não é uma *nova escola*, mas uma escola antiga que se quer nova.

Referências

ARIËS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1985.

EXPLORAR. In: MICHAELIS: Dicionário de Português Online. São Paulo: Melhoramentos, 2012. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=explorar>>. Acesso em: 19 set. 2015.

PERACI, E. M.; ASSIS, Y. S. O. A. O ensinar e o aprender para as quebradeiras de coco-babaçu como um patrimônio relacional. In: TUNES, E. (Org.). *Sem escola, sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. p. 119-145.

TUNES, E; BARTHOLO, R. Dois sentidos do aprender. In: MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R (Org.). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas: Alínea, 2011. p. 11-29.

QUAL O IMPACTO DO DIAGNÓSTICO NA VIDA DA CRIANÇA?*

Maria do Socorro Bezerra Sousa¹

O tema apresentado me fez recordar uma situação vivida por meu marido e eu, há alguns anos, quando resolvemos colocar nosso filho, na época com três anos de idade, na escola. Mais ou menos pela metade do ano, em uma reunião para entrega de boletins bimestrais, a professora regente, ao entregar o boletim de meu filho, começou a justificar alguns itens descritos como “não satisfatórios”. Em um dado momento senti como se não estivéssemos falando da mesma criança, pois o relato que ela fazia em muitos pontos não se encaixava com a criança com a qual eu convivía diariamente. Lembro-me exatamente, pois isso ficou ecoando em minha mente por muito tempo, as palavras proferidas pela professora para resumir os itens não satisfatórios: *“seu filho não é normal, tem algum problema, não sei qual, talvez seja algum tipo de autismo, mas aconselho você a procurar ajuda de um profissional para um diagnóstico mais preciso”*. Na visão da professora meu filho não se enquadrava nos padrões das outras crianças da sala, não mantinha a atenção no que era explicado e não fazia as atividades no momento em que era estipulado para tal. Mantinha-se disperso, às vezes ficava deitado no chão, simplesmente olhando para o teto, como se nada estivesse acontecendo ao redor.

Diante daquelas palavras fiquei a me questionar: o que era ser uma criança normal para a professora? Era seguir, conforme propõe Tunes (2011), *“um script”* já que na visão da professora a criança não se enquadrava nos padrões das outras da sala? De acordo com Tunes (2011), a ordem instituída na escola é uniformizar, tem-se um currículo que deve ser seguido, para isso é definido o que é, e a forma

* Texto apresentado como parte dos requisitos para aprovação em disciplina ministrada pela Professora Ingrid Lilian Fuhr Raad, no UNICEUB, em 2014.

¹ Estudante de Psicologia da disciplina Psicologia Escolar I

como será ensinado. Os alunos que não seguirem esta ordem, ou seja, não se enquadrarem aos padrões pré-estabelecidos, serão rotulados, categorizados.

Illich (1985, p. 17 apud MOURA, 2013), também discorre sobre a padronização do ensino e do aprender. Em *Sociedade sem escolas*, a educação, para o autor, é “abrir-se para o mundo”, sendo que atualmente a educação está organizada de forma a transmitir uniformemente o saber institucionalizado.

Ao colocar de uma forma tão natural a necessidade de se procurar um profissional para um “diagnóstico”, ficou mais uma pergunta: diagnosticar o quê e para quê? Acredito que quando não se tem tempo para cuidar, estar junto, acompanhar o filho nas atividades diárias mais simples, corre-se o risco de acatar uma orientação como essa e acreditar simplesmente em um diagnóstico que lhe é imposto. Esse acreditar muitas vezes se dá pela falta de conhecimento sobre os riscos implícitos na aceitação de tal diagnóstico. Riscos estes que se dão tanto na forma da medicalização e suas implicações para a saúde da criança, quanto nos rótulos que a criança levará, em grande parte, para o resto de sua vida.

Em *Contribuições da Psicologia para a Educação*, Raad e Ximenes (2013) fazem algumas ponderações sobre a naturalidade com que o termo “diagnóstico” vem sendo usado para justificar a não adequação e o baixo rendimento escolar da criança; esta é diagnosticada através de suas dificuldades e supostas limitações, sendo ela classificada por meio de pretensos sintomas. O que fica explícito na fala da professora “... *aconselho você a procurar ajuda de um profissional para um diagnóstico mais preciso*”, é o fato da criança não seguir um certo ritmo instituído pelo professor em sala de aula, o que implica dizer que a criança não é normal, tem algum problema que deve ser nomeado.

De acordo com Beatón (2001 apud RAAD; XIMENES, 2013), diagnosticar seria fazer uma avaliação da situação, do estado da pessoa, colhendo informações necessárias, elencando possíveis causas para que se chegue a uma conclusão sobre o que de fato originou tais problemas, objetivando propor possíveis soluções. Tal visão está na contra mão do que ocorre na atualidade, em que o diagnosticar significa simplesmente rotular, discriminar e muitas vezes medicalizar. Práticas essas que segundo Raad e Ximenes (2013) são “desumanizadoras” e que no meu ponto de vista não respeitam o sujeito em sua singularidade.

Ao atribuir um determinado rótulo à criança, o professor passa o problema adiante. A partir daí, tudo que acontecer ou não com relação ao desenvolvimento

da criança será atrelado ao rótulo imposto a ela, o que, segundo Raad e Ximenes (2013), torna o trabalho do professor mais fácil, já que o problema é de origem biológica ou psicológica. A responsabilidade pelo não aprendizado passa a ser da criança.

Acredito que cada indivíduo tem uma forma e ritmo de desenvolvimento próprio. De acordo com Vigotski (1995 apud MOURA, 2013), o desenvolvimento infantil não deve ser visto de forma linear, progressivo e homogêneo e, sim, de forma oposta, pois é um processo irregular, diverso, com avanços e retrocessos. As pessoas não são e nunca serão iguais. Colocar crianças de mesma idade em um mesmo espaço físico e querer que elas reajam aos mesmos estímulos apresentados da mesma forma, sem considerar o aprendizado singular de cada um, que acontece desde o nascimento nos mais diversos ambientes aos quais elas foram expostas, é desumano. É um erro muito grande que poderá provocar sequelas para o desenvolvimento psicológico.

Referências

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1985.

MOURA, C. H. *Estudo sobre a relação da pessoa com Síndrome de Asperger e seu ambiente social de desenvolvimento*. 2013. 81 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2013.

RAAD, F. L. I.; XIMENES, P. Contribuições da psicologia para a educação. In: TUNES, Elizabeth (Org.). *O fio tenso que une a psicologia à educação*. Brasília: UniCeub, 2013. p. 17-27.

TUNES, E. É necessária a crítica radical à escola? In: _____ (Org.). *Sem escola e sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. p. 9-13.

PENSAR EM EDUCAÇÃO É PENSAR EM UM ESPAÇO DESAFIADOR*

Cássia Maria de Oliveira Mercadante¹

A história da educação brasileira mostra, com facilidade, as dificuldades pelas quais a escola vem passando. Poderíamos citar, dentre muitas das dificuldades enfrentadas, os lugares de quem ensina e de quem aprende, identificados por meio de diferenças hierárquicas. Isso fez com que o educador não percebesse o aluno como sujeito ativo do seu processo de aprender. No entanto, essas dificuldades por si só justificariam uma nova escola? Acredito que não, mas sugerem uma ação e reflexão autêntica sobre a realidade da escola de hoje e a necessidade de auto-avaliação do educador acerca de sua prática. Penso que não é construir outra escola, mas desconstruir a lógica instituída pela sociedade.

Diante disso, como supor mudanças? Proponho neste ensaio pensarmos em pontos polêmicos que causam entraves para uma mudança significativa do sistema educacional, como: romper com a lógica hegemônica da escola, repensar o espaço e o tempo que são usados como forma ordenadora e controladora e que acabam por servir à lógica instituída, bem como o modelo conteudista adotado pela educação escolar.

Arendt (1979 apud BOTO, 2003) traz a ideia de que o ato político é o espaço do pensar, do debate, do diálogo e da reflexão. A sociedade contemporânea perdeu esse espaço do pensar. Ela serve a uma lógica que incentiva atitudes apolíticas. Ou seja, a escola é uma instituição social que serve à reprodução, à perpetuação, à domesticação, à lógica da subserviência e à homogeneização das pessoas. Não interessa a esse modo de educação saber como o aluno pensa,

* Texto apresentado como parte dos requisitos para aprovação em disciplina ministrada pela Professora Ingrid Lilian Fuhr Raad, no UniCEUB, em 2014.

¹ Estudante de Psicologia da disciplina Psicologia Escolar I.

articula o seu pensamento e que relações conceituais ele faz uma vez que não é dada ao aluno a oportunidade de conduzir voluntariamente o seu pensar. A escola concebe o processo do aprender como resultado final, isto é, a nota alta indica que o aluno aprendeu.

Autores como Escolano (1998) e Vincent (1994), citados por Boto (2003), reconhecem a escola como um espaço de ordenação de uma cultura aprendida, que, uma vez organizado, facilita a prática do controle pelo professor sobre seus alunos, assim como desses em relação aos seus pares. No entanto, dificulta a interação entre eles. Cabe pensarmos, por que a escola persiste nesse modelo e resiste a tantas tentativas de mudança? Muito provável porque ela esteja a serviço do capital e da ciência, que respaldam e dão as condições necessárias para que reine de forma absoluta. Por meio da instituição escolar, com a união estabelecida entre o mercado, a ciência e o Estado são cumpridos os ditames da sociedade. Assim como também a organização do tempo impõe um mesmo ritmo a todos. Com o conteúdo escolar estruturado em uma grade escolar e distribuído em anos, pretende-se que todos os alunos aprendam o conteúdo previsto no mesmo período de tempo. O aluno não pode aprender no seu próprio ritmo, pois não há tempo para isto. Além disso, acredita-se que quanto maior o conteúdo, mais se adquire conhecimento e melhor a formação do aluno.

Há ainda uma distorção do que venha a ser a aprendizagem, pois, como já foi comentado, valoriza-se o resultado, a nota ou menção. Ou seja, o aluno que recebeu uma menção alta é porque aprendeu. Tal ideia é equivocada, pois o aluno poderia ter estudado o que foi cobrado na prova, ele poderia ter “colado” de um colega ou mesmo “chutado” as respostas de modo aleatório. Para Anísio Teixeira (2000), o aluno só aprende quando é capaz de aplicar aquele conhecimento em outra circunstância. Entretanto, observa-se, muitas vezes, que o aluno não consegue operar com conceitos científicos, estabelecer relações conceituais e nem consegue relacionar os conceitos supostamente aprendidos com a vida prática. A forma como a escola estrutura o processo ensino-aprendizagem requer do aluno a memorização, como forma de demonstrar o aprendizado com bom rendimento. Não há momento e espaço para a reflexão crítica. Esta prática pedagógica limita a capacidade do aluno e não propicia o desenvolvimento da consciência reflexiva. Dificulta-se a inserção de pessoas de pensar autônomo no mundo como agentes transformadores.

Para Paulo Freire (1987) o acúmulo de conteúdos está calcado na “lógica bancária”, em que a educação se torna um ato de depositar. Dessa maneira, fortalece-se o poder opressor e domesticador, que nega a educação e o conhecimento. Na “educação bancária” o saber é uma “doação” dos que se julgam sábios aos que a escola julga nada saber. O educando é aquele que escuta docilmente, sem questionar, sem refletir e obedece. Paulo Freire ressalta que a intenção dos opressores é inibir a atividade do pensar livremente dos oprimidos. Estes, quanto melhor adaptados estiverem, melhor para a prática da dominação. Desse modo, eles nem pensam em modificar a situação que os oprime, aceitam as condições impostas docilmente.

Em suas obras, Freire (1987) ressalta a importância da leitura do mundo, da problematização da vida, de modo que os conteúdos escolares tenham sentido e significado para os alunos, bem como a importância de o saber que eles trazem consigo de suas histórias de vida, ser reconhecido pelo professor como algo precioso para a educação. Para Freire só existe o saber na invenção e na reinvenção, na incessante busca do conhecimento.

Tunes (2011) corrobora a crítica de que a escola, como espaço institucionalizado, espaço do saber, uniformiza o processo do aprender. E ainda, afirma que toda aprendizagem é um fenômeno singular, ou seja, mesmo que seja ensinado a uma pessoa do mesmo modo mais de uma vez, mesmo que uma pessoa vivencie a mesma experiência mais de uma vez, ela não vai aprender da mesma forma, porque existem infinitas possibilidades de aprender, por isso, uniformizar não tem sentido. Cada um aprende em um dado momento, aprende de uma forma. Há pessoas que aprendem repetindo várias vezes a atividade, outras observando, outras explicando em voz alta e outras tantas infinitas maneiras. Vale destacar que a pessoa só aprende no momento do seu interesse.

A escola, como espaço institucionalizado do ensino-aprendizagem, uniformiza o modo de aprender, como se as pessoas não produzissem conhecimento fora do espaço escolar, como afirma Tunes (2011). Em uma sociedade escolarizada é perpetuada a ideia de que ela certifica a melhor forma de aprender. Contudo, com todas as mudanças sociais e culturais que têm acontecido na sociedade contemporânea, a escola resiste a qualquer mudança solicitada. Será que ela vai permanecer a mesma por muito tempo? Acredito que enquanto não se admitir e compreender que cada aluno tem sua forma singular

de aprender, seu ritmo próprio e seus interesses, não conseguiremos romper com este modelo de escola. E nem com a lógica classificatória e hierárquica instituída. Pensar em educação é pensar em um espaço desafiador, que promova o exercício intelectual de querer sempre mais e do pensar. Acho, sinceramente, que este espaço de convivência é possível e pode até já estar acontecendo em algum lugar do país ou do mundo. Entendo que a diferença se faz no “miudinho”, na relação com o outro, seja dentro da sala de aula ou fora dela e em diferentes espaços sociais.

Referências

BOTO, C. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, dez. 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TEIXEIRA, A. *Pequena introdução à filosofia da educação*: escola progressista ou transformação da escola. Rio de Janeiro: P&A, 2000.

TUNES, E. É necessária a crítica radical à escola? In: _____. (Org.). *Sem escola e sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. p. 9-13.

TUNES, E; PEDROZA, L. P.(In memoriam). O silêncio ou a profanação do outro. In: _____. (Org.). *Sem escola, sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. p. 15-29.

VINCENT, G. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*: scolarisation et socailisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994.

A HORA DO BANHO DE SOL E A ESCOLARIZAÇÃO DA BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA*

Zoia Prestes¹

Lucrécia Ramos da Silva²

Fernanda Cristina Fernandes Namora³

*Na brincadeira a criança é livre. Mas essa liberdade é
ilusória.*

L. S. Vigotski

*A criança tem paixão pela brincadeira e é preciso que
ela a satisfaça. É preciso não apenas dar-lhe tempo para brincar,
mas impregnar toda a sua vida com brincadeira. Toda a vida da
criança é brincadeira.*

A. S. Makarenko

Em recente pesquisa realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFF), apesar de o foco não ser a brincadeira de faz de conta, apareceu um dado interessante que chamou nossa atenção. A pesquisa à qual estamos nos referindo investigou a concepção de coletivo e as preferências das professoras por este tipo de organização do trabalho com as crianças em duas instituições educacionais de Niterói (RJ). Sabe-se que a escola, atualmente, é um espaço privilegiado de encontro e de convivência de crianças e adolescentes em grandes centros urbanos, portanto, um espaço em que podemos observar coletivos infantis, já que a violência das grandes cidades, aliada aos avanços tecnológicos, afasta cada vez mais as pessoas das ruas, dos parques, dos encontros presenciais.

A pesquisa contou com a participação de uma instituição de Educação Infantil

* Texto produzido com base em material de pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica UFF/2013-2014

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

² Pedagoga formada pelo Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

³ Pedagoga formada pelo Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, participante voluntária do Projeto PIBIC 2012/2013

e outra de Educação Infantil e Ensino Fundamental (até o 3º ano), portanto, acolhem crianças na faixa etária dos 2 aos 9 anos de idade. Queríamos saber com quais objetivos e em quais momentos, nos espaços institucionais escolares, as crianças têm atividades não dirigidas, atividades em que elas podem se reunir em grupos espontaneamente, escolhendo seus pares por afinidade ou simpatia, ou seja, podem formar coletivos em que elas próprias regulam os seus comportamentos e suas responsabilidades.

Uma questão levantada foi a preferência ou não das professoras por atividades individuais e coletivas com as crianças e quais critérios utilizados para definir as escolhas. Nas entrevistas, podemos observar respostas em que há preferência apenas pelo individual e o critério que guia a escolha é a identificação do “nível de dificuldade da criança”. Ou seja, o trabalho individual é associado ao treinamento do controle motor e também à possibilidade de, por meio dele, verificar: as dificuldades no desenvolvimento; problemas na coordenação motora fina; observar como a criança está contornando a letreirinha.

Além disso, na opinião delas, o trabalho individual poderá ajudar a superar uma dificuldade, ajudar a avaliar a criança e definir a etapa de seu desenvolvimento. Porém, há respostas em que se diz que a opção é por trabalhos coletivos ou pelos dois, mas, ao questionarmos sobre a organização e a espontaneidade dos grupos, fica claro que há um controle rígido por parte das professoras e, em momento algum, menciona-se a delegação de responsabilidades no âmbito coletivo, o que, em nossa opinião, é fundamental para um trabalho coletivo.

Um dos argumentos mais citados pelas professoras para não escolher os trabalhos coletivos foi a dificuldade de controle. Ou seja, o exercício de controle dos alunos prevalece ao invés de pensar na importância que tem o coletivo para o desenvolvimento humano. Vale ressaltar que apenas 1 (uma) professora disse que considera mais fácil trabalhar no coletivo:

Há momentos e momentos, acho que a maior parte do tempo a gente faz trabalhos coletivos até por serem menores, acho que a troca entre eles é muito importante, e, acho que é um trabalho mais consistente, mas tem uns momentos que a gente precisa também fazer aquele trabalhinho mais individualizado, mas sempre assim o coletivo partindo do individual mais a parte do coletivo mesmo (Vanessa)⁴ (PRESTES; SILVA, 2013, p. 23).

⁴ Todos os nomes são fictícios para preservar o sigilo da identidade das professoras de acordo com o Termo de Livre e Esclarecido assinados.

Realizamos entrevistas com as 17 professoras. Entre as diversas questões que compunham o questionário, houve uma que, incidentalmente, revelou um dado que representa interesse para o tema em tela: “Na organização do tempo em que as crianças estão na escola, há um espaço para que elas se organizarem em grupos espontâneos, sem obrigá-las, se acontece, quando?” Ao analisarmos as respostas, observamos que, de todas as professoras entrevistadas, cerca de 10 disseram que as crianças **“ficam assim mais livre”, “estão sozinhas, à vontade”, “se organizam do jeito que acham melhor”** no momento da brincadeira, do parquinho, da recreação, ou seja, o momento em que as crianças estão livres (!) para escolherem seus pares numa atividade é a hora ou o momento da brincadeira, revelando o pouco tempo que, na maioria das vezes, as instituições, ao organizarem suas rotinas, reservam para que as crianças formem agrupamentos seguindo suas próprias vontades. Além disso, evidenciou-se também que as opções das professoras, na formação dos grupos, são guiadas por objetivos pedagógicos.

As falas das professoras são muito significativas e podem ajudar na reflexão que se quer fazer sobre a concepção da brincadeira de faz de conta na teoria histórico-cultural de Vigotski e as implicações de sua escolarização para o desenvolvimento infantil. Portanto, preferimos extrair alguns trechos das entrevistas para, em seguida, apresentarmos uma análise e discutir o tema proposto.

Como dito anteriormente, tanto na Escola de Ensino Fundamental, como na Unidade Municipal de Educação Infantil em que a pesquisa foi realizada, revelou-se que, geralmente, o horário do recreio ou de brincadeiras livres é quando as crianças têm espaço e tempo para se reúnem em coletivos espontâneos. Não tínhamos como objetivo de pesquisa saber quanto tempo, no somatório de horas de permanência das crianças na instituição, duravam o recreio ou o tempo dessas brincadeiras livres. Interessava-nos saber em que momentos as crianças podiam escolher seus pares e se organizarem em grupos espontâneos sem interferência dos adultos. Eis alguns trechos extraídos das entrevistas (PRESTES; SILVA, 2013, p. 20-24):

- ▷ Julia: “No recreio, **estão sozinhas, à vontade**”.
- ▷ Patrícia: “**Acontece muito quando eles estão brincando** com Lego, eles usam a imaginação para construir alguma coisa que eles gostam e,

às vezes, quando tem atividade no quadro, quando um tem dificuldade, aí um pergunta pro(sic) outro sem a gente precisar fazer o grupo ou obriga-los”.

- ▷ Gabriela: “**Acontece muito na hora da brincadeira, da recreação livre, quando nós estamos no parquinho, então elas por si só se dividem, elas gostam muito de se dividir quando brincam de casinha**, né, então os grupos são formados e vão logo dizendo: ‘Você vai ser o pai, você vai ser a mãe!’ Então assim, é engraçado, porque eles notam a estrutura todinha, mas dividindo os grupos familiares, é muito engraçado eles brincando porque... ‘ah, vou ser avó, vou avô, eu vou morar naquela casa...’ então são grupos e os grupos vão visitando outros por grau de parentesco, então **eu acho bem interessante o momento em que eles estão brincando livremente**, é a hora em que você mais percebe que eles estão assim em grupos divididos, o coletivo vai se dividindo e vão formando grupos de acordo com eles... estão brincando ou jogando bola assim, na criação livre é quando você tem mais nítida essa formação de grupos individuais”.
- ▷ Maria: “Tem assim, geralmente, **é no momento da brincadeira**, a gente aqui tava (sic) tendo assim **dois momentos em a gente tem o horário do que eles ficam mais assim livres, né, recreio** e a gente observa mais quem se interessa e porque acabam formando aqueles grupos, e a gente também **tem assim aqueles momentos assim em sala quando da o intervalo ou quando tem alguma atividade ou outra, tem um tempinho pra eles ficarem aqui brincando**, e você vai vendo as preferências, as meninas querendo brincar de boneca, outros brincam com o cavalinho, então, eles já vão se organizando de acordo com o interesse, é mais nessas horas da brincadeira assim”.
- ▷ Raquel: “Sim, depende do dia, temos uma rotina e elas mesmo se organizam, se vão para a sala de vídeo, brincar, **e na brincadeira elas mesmo que escolhem**. As brincadeiras nunca são escolhidas por nos, escola tem muito material para esse mundo da Educação Infantil. Agora no momento do sono, por exemplo, a criança que não quer dormir pode ficar fora. Existe um esquema, mas eles não são obrigados a seguir, tem uma negociação, contanto que não atrapalhe a rotina de outros grupos”.

- ▷ Ana: **“Nos momentos do parquinho, porque a gente divide o parquinho**, mas de qualquer maneira vai ter momentos que eles vão estar juntos, tem esse horário que eles podem estar brincando um com o outro, e a gente aqui trabalha muito com os GREIs⁵, mas assim espaçadamente entre um GREI e outros, o GREI quatro normalmente trabalha todo junto, mesmo horário de parquinho, mas tem uns momentos que a gente faz a separação, são três turmas GREI quatro aqui (turmas de quatro anos), são turmas que apresentam muitas diferenças. Os maiores preferem brincadeiras mais soltas, mas agitados a questão do correr, tá se agitando e eles sabem que com os pequenos eles não podem brincar assim, precisam ter mais cuidado né, então as turmas de cinco e seis anos brincam juntas, mas a gente tem esses momentos. Nas nossas festividades, quando a gente ensaia, os ensaios são em grupos, um se apresenta, todos se apresentam, um vai respeitando o horário do outro, mas todos estão presentes para o outro que está assistindo.
- ▷ Sara: **“Sim eu acho que na hora da brincadeira**, por exemplo, eles têm uma rotina, a rodinha, vou fazer uma atividade e depois aquele momento da brincadeira né, é mais livre, ou às vezes, você vai chamando junto pra fazer uma atividade que é mais individual, mas eles estão brincando ali livres e há esse momento todo dia, eu acho que ali eles estão se organizando, é a questão da brincadeira mesmo”.
- ▷ Bianca: **“Sim tem um espaço que, por exemplo, minha turma está agora que é o espaço da brincadeira, que é aonde ali eles vão se organizarem da maneira que eles vão achar melhor** e a gente fica só supervisionando, esse horário acontece normalmente antes da merenda mesmo efetivamente”.
- ▷ Vivian: **“Eu acho que os grupos espontâneos sempre acontecem assim, nos momentos do desenho livre, eles acabam tendo algum conflito e fica assim fulaninho senta com fulano. E o momento do brinquedo é o momento que eles se organizam, eles adoram brincar!** Eu tenho que ficar olhando porque eles podem se machucar e eles vão pra de baixo da mesinha e, assim ela pode ta (sic) sentada aqui, mas

⁵ Grupo de Educação Infantil.

ela procura o amiguinho que ta (sic) sentado ali, e assim é o momento deles e, um momento de atenção pro(sic) professor e fica aparentemente uma bagunça, mas é eles estão brincando, eles pedem brinquedos, eles trazem também. Então acho que assim acontece nesses momentos, acho que acontece no refeitório, porque eles não te assim lugar marcado eles sentam junto com os amigos eu acho que acontece no momento da brincadeira e no desenho também”.

- ▷ Camila: “**Tem sim, nós temos a hora do recreio do recreio** né, onde eles fazem atividades sem... (que não tem como você perceber?) como eles trabalham coletivamente, tem uns que se atraem pela bola, outros se reúnem na corda, as meninas vão brincar de corda. Não fica aquela criança sozinha brincando com a boneca, meu brinquedo, não! Não tem isso não. Temos também na escola um lego, que é um jogo muito bacana, que eles tem que trabalhar em conjunto para formar determinado objeto ou brinquedo”.
- ▷ Elisa: “Sim, às vezes né, quando as crianças estão fazendo alguma atividade que precisa ser mais individual, **nos temos o cantinho dos brinquedos, os da leituras, então eles escolhem as atividades que eles querem fazer e eles tem a opção e liberdade de escolha e ai interagem um com outro** quem gosta mas dos brinquedos vai se agrupar espontaneamente sem que a gente peça nessas atividades, no parquinho também tem esses brinquedos favoritos, brincadeiras favoritas que eles também se agrupam espontaneamente”.
- ▷ Vanessa: “Aqui a gente tem o horário do parquinho, as crianças chegam pelo menos agora crianças de três a quatro anos que é o nosso GREI que estamos atendendo, elas chegam tomam café e do café já vão pro parque, não especificamente é obrigado a criança brincar nos brinquedos do parquinho, não, **é o horário da brincadeira livre, no pátio externo da escola né, e lá eles brincam do que querem brincar**, às vezes, a gente leva alguns brinquedos eles se organizam no momento da brincadeira livre entendeu, e na sala no momento assim, a gente faz atividade sobra um tempinho, o horário da brincadeira na sala, a gente pega, ou uns joguinhos de encaixe, ou deixa também eles se organizarem a maioria gosta de brincar de carrinho, ou as meninas querem uma boneca e os

meninos brincam com as meninas de boneca, não tem aquela coisa assim, há vamos brincar agora disso, não é nada muito separado a gente deixa mais a vontade”.

- ▷ Mariana: “**São as brincadeiras que a gente tem meia hora na manhã e meia hora de tarde.** A meia hora da manhã acontece as brincadeiras em sala então eles tem autonomia de pegar os brinquedos da sala se organizarem no chão na mesa, se quer pintar, se quer ir no computador, qual amiguinho que eles querem brincar, qual amiguinho que tem a confusão a briga, a discordância, então é nesses momentos, e de tarde o parquinho que é a brincadeira externa, aí é livre, as vezes tem as brincadeiras direcionadas de corrida, de esconde – esconde, de amarelinha, **mas normalmente é livre sem atuação do professor diretamente**”.

Realçamos em negrito o que mais chamou a nossa atenção nas falas das professoras. Fora os horários de recreio, parquinho ou brincadeira, as crianças, nessas duas instituições, são agrupadas de acordo com a necessidade e vontade da professora guiada por um objetivo estritamente pedagógico. Com isso, a professora toma para ela todas as responsabilidades pelo “coletivo”, as crianças não se sentem participantes das decisões e muito menos responsáveis pelo que estão fazendo, pois precisam seguir as ordens do adulto que já decidiu previamente tudo. Mas, felizmente, há a hora da brincadeira, do recreio, do parquinho. Ou seria a hora do banho de sol?

Por ser uma atividade coletiva, inicialmente, pensamos em aprofundar nossos estudos e encontramos em textos do educador soviético Anton Semionovitch Makarenko ideias em que ele diz que o coletivo é um organismo social vivo e possui órgãos, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependências entre as partes. Para ele, se tudo isso não existe, não há coletivo, há uma simples multidão, uma concentração de indivíduos (MAKARENKO, 1989). Com base nessa ideia, entende-se que coletivo é muito mais que uma simples aglomeração de pessoas e pressupõe relações e compromissos pautados em valores éticos. Makarenko concebia a personalidade e a sociedade numa relação dialética, por isso, para ele, a personalidade não poderia ser pensada fora da sociedade. Nesse sentido, a educação **do coletivo e pelo coletivo**, sem perder de vista as capacidades e individualidades de cada membro do coletivo, tinha

para ele uma grande importância.

Encontramos análises que dizem que as ideias de Makarenko sobre a educação da criança no coletivo reprimia a liberdade dos educandos, que tinham que se submeter às exigências e à vontade comuns. Isso é um erro e deforma a concepção que Makarenko faz das relações verdadeiras entre o coletivo e o indivíduo. Em situações de conflito, quando há choque de interesses entre o coletivo e o indivíduo, quando alguém põe seus interesses acima dos do coletivo e tenta burlar as normas de convivência, surge uma situação de constrangimento. Mas, a ação sobre o indivíduo é do coletivo humano. O coletivo passa pela concepção de coerência da responsabilidade, seja comigo mesmo, seja com o grupo no qual **decidi participar coletivamente**.

O que é uma coletividade? Não é simplesmente um conjunto, um grupo de indivíduos que colaboram mutuamente, como ensinam os pedólogos. A coletividade é um complexo de indivíduos que têm um fim determinado, estão organizados e possuem organismos coletivos. E onde existe organização coletivista, ali há organismos coletivos, há uma organização de pessoas representantes, de apoderados dela, e o problema da relação entre os camaradas já não é uma questão de amizade, nem de carinho e nem de bairro, senão um problema de dependência responsável. Incluindo, quando os camaradas se encontram em condições análogas, formam juntos, cumprindo funções aproximadamente iguais, não os une a amizade, senão os laços da responsabilidade comum pelo trabalho, por sua participação comum no trabalho da coletividade (MAKARENKO, 1975, p.111).

Podemos afirmar sem medo que, na maioria das vezes, as professoras entrevistadas trabalham com “uma simples multidão, uma concentração de indivíduos”.

Lev Semionovitch Vigotski, por sua vez, destacou a importância do coletivo como fator de desenvolvimento humano. Em um de seus artigos dedicados à discussão da educação de crianças defectivas, Vigotski destaca como, do ponto de vista psicológico, a atividade coletiva é fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores tanto das crianças normais, como das crianças com desenvolvimento atípico. Ele ressalta que a colaboração leva à formação da lógica infantil; a socialização do pensamento infantil leva à formação de conceitos. Além disso, Vigotski diz que o desenvolvimento do pensamento coletivo é a principal fonte de compensação das consequências do defeito e com ele elimina-se a consequência secundária da defectividade, abrindo

assim possibilidades ilimitadas diante de qualquer criança defectiva.

Vigotski indica a importância das formas coletivas de vida para o desenvolvimento humano do ponto de vista psicológico e diz:

[...] Antes, do comportamento individual os psicólogos tentavam obter o social. Investigavam-se as reações individuais, encontradas em laboratórios e posteriormente no coletivo, estudava-se como se alteravam as reações da personalidade no coletivo. Tal apresentação do problema, é claro, é justificável, mas ela abrange geneticamente a camada secundária no desenvolvimento do comportamento. A primeira tarefa da análise é mostrar como das formas coletivas de vida surge a reação individual. Diferentemente de Piaget nós supomos que o desenvolvimento caminha não em direção à socialização, mas em direção à transformação das relações sociais em funções psíquicas. Por isso, toda a psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil apresenta-se num cenário totalmente novo. Normalmente perguntam como aquela ou outra criança se comporta no coletivo. Nós indagamos: como o coletivo cria naquela ou na outra criança as funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 1983, p 146).

Percebe-se que para esse teórico as formas coletivas de vida são fundamentais para a formação da individualidade (personalidade), as funções se formam inicialmente no coletivo como relações entre pessoas e depois se tornam funções psíquicas da personalidade. Antes do pensamento, vem o debate e essa afirmação, de acordo com Vigotski, aponta para o estudo do desenvolvimento das outras funções psíquicas superiores.

Em nossa sociedade, dificilmente, nega-se o importante papel que desempenha na vida das pessoas às instituições educacionais. Se o exame dessas instituições e das práticas a elas atribuídas for realizado separadamente da sociedade em que está inserida, não refletirá a realidade vivenciada por milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos que diariamente sentam-se nos bancos escolares e convivem em espaços coletivos institucionais de educação. Mas será que podemos dizer que essas instituições e, principalmente a escola, ao reunir diariamente dezenas e, às vezes, centenas de pessoas em suas dependências organizam-se em um coletivo genuíno? Ou será que formam apenas agrupamentos temporários de individualidades, estimulando a concorrência e comparando as inteligências para atender as demandas da sociedade fundada na economia de mercado? Será que a escola, considerada por todos como uma instituição primordial na socialização de seus cidadãos mais

jovens, não vem sendo empregada como mais uma ferramenta, entre tantas, para educar pessoas individualistas? Por estarem, muitas vezes, alheias à vida e valorizar subjetividades, em detrimento de sentimentos comuns e coletivos, será que as instituições educacionais não estão desumanizando o humano?

Estudiosos soviéticos da teoria histórico-cultural desenvolveram, à sua época, estudos sobre o importante papel que desempenha o “coletivo” na educação de crianças e adolescentes. Sem dúvida, o conceito de “coletivo” estava intimamente ligado à proposta de sociedade que vivia a Rússia após a Revolução Socialista de 1917. Na pedagogia e psicologia mundiais, havia fortes debates a respeito do papel da carga genética e do meio para o desenvolvimento humano. Esses debates não estavam à margem das tarefas postas na ordem do dia pela revolução, mas estavam no cerne da discussão sobre educação. Foi nesses embates que nasceu a teoria histórico-cultural que não nega a importância do biológico no desenvolvimento humano e atribui um papel primordial ao meio social, pois, para os fundadores dessa visão, a cultura – aquilo que foi criado pelo homem - transforma o que está biologicamente dado. E toda criação, segundo VIGOTSKI (2009), não é obra de único gênio e sim de coletividades humanas. [...] “a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios”. (VIGOTSKI, 2009, p. 15).

De modo geral, o modelo de escola que temos na sociedade, caracterizada pela individualidade, em que cada aluno, professor, diretor vivenciam experiências isoladas, precisa ser mudada. Makarenko propõe a transformação dessa escola que trabalha isoladamente, em uma escola pautada na coletividade. A sala de aula não seria mais o centro de aprendizagem, a educação estaria em todos os espaços educativos e a família teria um diálogo aberto com a escola “quebrando” com os muros da escola.

Assim podemos entender a importância de trabalhar a coletividade na escola e de termos uma sociedade que pense *no* e *para* o coletivo. Se Makarenko desenvolveu **ideias com princípios puramente pedagógicos e educativos**, **Lev Semionovitch Vigotski** tentou estabelecer a interface entre a pedagogia e a psicologia e para ele todo indivíduo é social e se constitui por meio dos instrumentos culturais criados pela humanidade e que produziram o homem histórico.

Então, o coletivo está em toda parte, está presente em nossa vida e vivê-lo é praticá-lo com coerência, seja na vida pessoal ou em sociedade. Coletividade é um grupo de pessoas livres unidas e responsáveis por objetivos comuns e que vivem, se organizam, compartilham interesses, tarefas, responsabilidades. O coletivo pressupõe a possibilidade da convivência com a diversidade, o desenvolvimento de atividades colaborativas e de atitudes com responsabilidades mútuas. Participar de um coletivo vivo implica ser responsável por si e pelos outros. Não significa apenas harmonia, os conflitos fazem parte da vida, fazem parte da essência humana, mas servem também para a aprendizagem da convivência coletiva. O coletivo no âmbito de uma instituição educacional pressupõe a organização de um trabalho que possibilite o desenvolvimento humano.

Talvez, a brincadeira seja uma das atividades que mais encanta os adultos. No entanto, Vigotski chama a atenção para o fato de que não se pode definir qualquer atividade da criança como uma brincadeira: “se a criança abre ou fecha a porta ou brinca de cavalinho, do ponto de vista do adulto, ela faz as duas coisas por prazer, para brincar, não leva a sério e nada deseja com isso. Tudo isso denominam de brincadeira” (VIGOTSKI, 2004, p. 143).

Ao estudar a brincadeira, é preciso não generalizar todas as atividades infantis e a brincadeira de faz de conta deve ser analisada do ponto de vista de uma atividade específica, pois ela desempenha um papel significativo do desenvolvimento psíquico da criança.

Costumamos ouvir os pais orgulhosos narrarem suas observações a respeito das brincadeiras de seus filhos pequenos. No entanto, no momento em que os matriculam em instituições educacionais, passam a valorizar muito mais as atividades escolares que produzem os famosos “trabalhinhos” que “parecem justificarem-se em si mesmos, como uma forma de ocupação de corpos e mentes que parece ter origem na crença de que sem esta ‘horda de bárbaros’ transformaria o espaço ordenado da escola em um perfeito caos” (VASCONCELLOS, 2012, p. 105). Como a brincadeira de faz de conta não produz nada materialmente visível de imediato e seu importante papel no desenvolvimento psíquico da criança não pode ser “materializado em um envelope grande entregue às famílias no final do mês” (idem), então essa atividade é relegada ao segundo plano.

Em 1933, Vigotski proferiu uma aula que foi publicada pela primeira vez na União Soviética apenas em 1966. Nesse valioso texto, encontramos

ideias preciosas em que o pensador afirma que o surgimento da brincadeira de faz de conta não é um processo natural, nada harmônico, linear, cronológico e homogêneo, mas permeado de conflitos que impulsionam esse processo, provocando verdadeiros saltos qualitativos. No curso do desenvolvimento humano, uma atividade-guia começa a germinar no âmbito das precedentes, e Vigotski analisa duas questões a respeito da brincadeira de faz de conta que para ele são fundamentais:

Quando falamos sobre a brincadeira e o seu papel no desenvolvimento da criança na idade pré-escolar, emergem duas questões fundamentais: a primeira delas é o modo como a própria brincadeira surge ao longo do desenvolvimento, o aparecimento da brincadeira, sua gênese; a segunda questão diz respeito ao papel que essa atividade desempenha no desenvolvimento, vale dizer, o que significa a brincadeira como uma forma de desenvolvimento da criança na idade pré-escolar. A brincadeira é a atividade-guia ou, simplesmente, uma atividade predominante quando a criança está nessa idade? Parece-me que, do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha guia do desenvolvimento na idade pré-escolar (VIGOTSKI, 2008, p. 24).

Para a teoria histórico-cultural, em certas épocas do desenvolvimento humano, existem atividades que estarão em primeiro plano. São as assim denominadas atividades-guia que guiam o desenvolvimento psíquico do ser humano num determinado momento da vida e os conflitos que surgem, no âmbito de cada atividade, geram neoformações. As neoformações são mudanças radicais no desenvolvimento humano e estão relacionadas à situação social em que ocorre o desenvolvimento. As neoformações reestruturam a consciência humana e a relação do ser humano com o mundo, do ser humano em atividade. A principal neoformação da brincadeira de faz de conta é a imaginação, uma função psíquica superior que possibilita à criança reelaborar criativamente na brincadeira impressões vivenciadas na vida real (VIGOTSKI, 2009).

De qual conflito surge a brincadeira de faz de conta? Quando a criança quer viver a vida dos adultos, mas sua condição de criança, o papel social atribuído a ela e que originou a brincadeira de faz de conta não lhe permite. “Quando a vida real não dá conta de seus desejos imediatos, a criança brinca. É na brincadeira, um campo em que atua com liberdade, que ela começa a ter a consciência das

regras da vida a sua volta” (PRESTES, 2011, p. 1). Então, na brincadeira a criança é livre, mas essa liberdade é ilusória.

Parece-me que sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária. Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

A liberdade ilusória à qual Vigotski se refere não está relacionada ao tempo e nem à intervenção por parte dos adultos. Na brincadeira em que a criança imagina a situação vivenciada, ela é livre para criar, interpretar o papel que gostaria de viver na vida real. Ela inventa o papel sem um plano de ação pré-definido e, ao brincar, combina situações que exigem certas regras, mas não são regras prévias e rigorosamente definidas, como nos jogos. Para a criança, as situações da vida real são matéria-prima para inventar e criar as situações das brincadeiras, nelas ela realiza combinações que deseja e isso tem uma importância fundamental para o desenvolvimento da imaginação, processo que está na base da criação. E criar é exercer a liberdade, mas o limite está nas regras que são reguladas pelos brincantes. E são as regras das brincadeiras de faz de conta que ajudam as crianças a tomarem consciência das regras da vida social, é nessa atividade que a criança exercita sua vontade, pois rapidamente descobre que, se não obedecer às regras, a brincadeira acaba. “No entanto, a brincadeira de faz de conta não é um reflexo do mundo exterior, mas o modo da criança adentrar no mundo do homem” (KRAVTSOV; KRAVTSOVA, 2013, p. 122).

Nesse sentido, é preciso que os espaços educacionais coletivos reflitam sobre o importante papel que a atividade como brincadeira de faz de conta desempenha no desenvolvimento infantil. Se levarmos em consideração que, nas brincadeiras coletivas, as crianças precisam combinar suas ações, estabelecer regras e segui-las; que cada um dos brincantes tem seu caráter, seu temperamento, suas simpatias, compreenderemos o quão difícil é esta atividade. Ao exercê-la, as crianças podem ter a possibilidade de formar coletivos autênticos, mesmo que

espontâneos e não duradouros. Mas, para isso, precisam de liberdade, precisam poder escolher seus parceiros, precisam de espaço, precisam de tempo.

As instituições de Educação Infantil e Escolas de Ensino Fundamental precisam deixar de ser um lugar que privilegia apenas conteúdos para passarem a ser espaços de desenvolvimento humano; precisam deixar de tratar a brincadeira de faz de conta da criança como um momento de banho de sol e valorizá-la como um dos fatores de desenvolvimento humano que forja nossas funções estritamente humanas.

Referências

CAPRILES, R. *Makarenko o nascimento da pedagogia socialista*. São Paulo: Scipione, 1989.

CHALUH, L. N. Do coletivo na escola: encontros na diferença. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 2, p. 207-223, ago. 2010

FILONOV, G. N. *Anton Makarenko*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. (Coleção Educadores MEC).

KRAVTSOV, G. G.; KRAVTSOVA, E. E. *Psirrologiia e pedagogiika obutchenia dochkolnikov*. Moskva: Mozaika-Sintez, 2013.

LEUDEMANN, C. S. *Anton Makarenko vida e obra: a pedagogia na revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MAKARENKO, A. *Problemas de la educación escolar soviética*. Moscou: Progreso, 1975.

PRESTES, Z. R. A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, Florianópolis, 2011. *Anais...* Florianópolis: COEB, 2011. v. 1. p. 1-4.

PRESTES, Z. R.; SILVA, L. R. *O coletivo como fator de desenvolvimento humano*: relatório PIBIC 2012/2013. Niterói, 2013. Mimeo.

VASCONCELLOS, T. O direito à preguicinha: educação infantil, ócio e emancipação. In: FÓRUM ISCAR BRASIL POR UM DIÁLOGO ENTRE OS GRUPOS DE PESQUISAS DA TEORIA DA ATIVIDADE E PESQUISA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL DO BRASIL, 2., 2012. *Educação em foco*. Juiz de Fora. Juiz de Fora: UFJF, 2012. p. 101-111.

VIGOTSKI, L. S. *O coletivo como fator de desenvolvimento da criança defectiva*. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, 2012. Mimeo.

_____. Istoria razvitia vischikh psirritcheskirh funktsii. In: _____. *Sobranie sotchineni*. Moskva: Pedagoguika, 1983. t. 3.

_____. *Problemi defectologii*. Moskva: Prosvechenie, 1995.

_____. *Psirrologiia razvitia rebionka*. Moskva: Eksmo, 2004.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun./2008. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/antiores/rvgis11.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2015.

_____. *Imaginação e criação na infância*. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

SISTEMA EDUCACIONAL: UM MAL IRREMEDIÁVEL*

Deborah Cristina Costa e Silva¹

O sistema escolar é o único sistema reconhecido socialmente como responsável pela educação das massas, o qual percorreu um longo caminho histórico e estrutural para chegar aos parâmetros que conhecemos hoje. A respeito desse caminho, pode-se pontuar que desde o séc. XVII os colégios religiosos impuseram um padrão educativo com o propósito de atuar como referência civilizatória (BOTO, 2003). Isso significa que desde muito cedo a escola foi tomada como ferramenta para normatizar, educar e padronizar em favor dos interesses daqueles que a controlavam.

Na Idade Média o significado de escola, por assim dizer, seria qualquer espaço onde a pessoa fosse em busca de aprender um ofício com um mestre ou aprender a ler com um mestre da leitura. Mas o conceito de “escola” transforma-se com o tempo, atendendo demandas que surgem de uma sociedade em constante transformação com novos interesses econômicos e políticos, os quais exigem outras configurações das instituições.

Até o séc. XV não se ensinava nos colégios, na verdade, eles eram asilos para estudantes pobres e para bolsistas que viviam ali em comunidades. Mas foi a partir desse século que essas pequenas comunidades tornaram-se institutos de ensino, onde as pessoas se submetiam a uma hierarquia de conhecimento onde o professor seria o líder, com diversas turmas separadas, dando início à segmentação do conhecimento e à norma de que deveriam existir professores para ensinar e guiar o conhecimento, por assim dizer (ÁRIES, 1981). Assim começou-se a dividir as pessoas que frequentavam a escola em grupos e a designar

* Texto apresentado como parte dos requisitos para aprovação em disciplina ministrada pela Professora Ingrid Lilian Fuhr Raad, no UNICEUB, em 2014

¹ Estudante de Psicologia da disciplina Psicologia Escolar I

um professor para cada grupo, ou seja, “começou o processo de diferenciação da massa escolar, que no início do séc.XV era desorganizado” (ÁRIES, 1981, p. 172). Os estudantes eram divididos de acordo com seu grau de conhecimento, então era comum que em uma sala cheia de crianças também existissem adultos, ou vice versa, pois se compreendia que o critério utilizado para a divisão era o progresso de cada um em determinado assunto e não a idade, a priori, como é nos dias atuais.

Atualmente observa-se que a escola está estruturada e organizada de modo a normatizar um modelo de ensino, por acreditar que sua organização facilita o controle interno da instituição e da rede de ensino, bem como o externo, ao pretender guiar e orientar a família de seu alunado.

Sobre as intensas mudanças que afetaram o funcionamento e regeram o modo de ser da escola, Boto (2003, p. 380) explica:

A cultura escolar moderna como projeto político e pedagógico, vem a tona no início da Idade Moderna, quando a organização dos primeiros colégios conduz a uma inaudita institucionalização de uma temporalidade e de uma particular forma de lidar com as disposições espaciais, pensadas para a formação das novas gerações.

A lógica escolarizada ramifica-se em diferentes espaços sociais e institucionais. Para tal difunde-se a ideia de que há uma idade certa para aprender certos conteúdos, naturaliza-se a crença de que todos que estão com a mesma idade aprendem da mesma maneira, no mesmo ritmo e como se estivessem no mesmo patamar de desenvolvimento (BOTO, 2003).

A escola do séc. XXI perpetua a ideia de uniformidade, para atender a todos, utiliza-se do discurso da democratização do conhecimento e o da igualdade. Essa estrutura hegemônica da escola cria a ilusão de que os alunos que não se adequam são problemáticos, apresentam algum transtorno e são responsáveis pelo seu fracasso. Contudo, todas as pessoas são diferentes e muitas não se adequam a esse modelo de educação escolar, ficando, muitas vezes, à margem do processo. Em vez da instituição escolar criar várias formas de estratégias pedagógicas para realmente atender a todos, ela não se transforma, perdura esse modelo único ao qual poucos irão se adaptar. Como uma caixa, onde apenas alguns cabem e muitos outros ficarão de fora.

A partir dessa perspectiva algumas questões emergem. Primeiramente, o sistema educacional se faz tão ineficaz, que a escola, colocada como o centro

de tudo, no que diz respeito ao conhecimento, e sua transmissão, não consegue mais cumprir seu papel. A alfabetização nos dias atuais tem se tornado um tema em evidência pois o que mais se vê são crianças saindo da escola sem estarem alfabetizadas (TUNES, 2011). No século XVI as pessoas eram alfabetizadas sem nunca terem pisado em uma escola e hoje em dia o que se vê são analfabetos funcionais, jovens que não sabem interpretar informações de textos, fazer análises mais complexas e estabelecer relações conceituais.

Nesse sentido, o que se enxerga é uma supervalorização de uma instituição que por si só não é suficiente, pois ao se colocar toda a responsabilidade de um ato tão complexo como o “aprender” e o “ensinar” em uma única instituição, assume-se um risco muito grande, uma vez que não há interesse político, suporte técnico- financeiro necessário para mudanças e nem recursos para atender as necessidades pontuais de cada localidade. Além disso, verifica-se uma desresponsabilização profissional. Como forma para explicar o fracasso escolar, entra em cena o diagnóstico como ferramenta que exime a instituição e o professor de qualquer responsabilidade. Com essa explicação é desnecessária uma investigação aprofundada sobre o sistema educacional vigente. O ato de diagnosticar faz com que as preocupações institucionais cessem, encontra-se um responsável pela falência da educação: o aluno. Para isso, existem diversos distúrbios da aprendizagem que justificam a desistência e o mau desempenho daqueles que ficam para trás e não acompanham o ritmo escolar estipulado (RAAD; XIMENES, 2011).

Ao se falar de diagnósticos precoces e da medicalização, não se pode esquecer da aliança indissociável entre Estado, ciência e mercado. O Estado detém o poder para regular as normas de acordo com seus interesses, respaldado pela ciência e apoiado pelo mercado econômico. Ou seja, a economia dita as necessidades, o Estado regula, legitimado pela ciência, e esta enraíza-se cada vez mais na sociedade ocupando o lugar teológico. Um exemplo da parceria que contribui com a disseminação de diagnósticos é a indústria farmacêutica, uma das maiores indústrias do mundo. Sua influência é evidente entre os profissionais da saúde e consequentemente, dentro da instituição escolar.

Nesse contexto cria-se o problema para vender a solução, “o aluno recebe o rótulo de deficiente, uma pessoa sem nenhuma possibilidade de desenvolvimento, já que biologicamente está fadado ao fracasso” (RAAD;

XIMENES, 2011, p. 102). Além disso, desresponsabiliza o professor do fracasso do aluno, já que este último tem um problema biológico, o professor nada pode fazer, nada pode ensinar, pois o aluno é doente. Esse aluno muitas vezes é colocado em salas “especiais”, “isoladas”, “diferentes”, o que reforça o rótulo de que ele fracassou e por isso deve ficar à margem daqueles que possuem “o desenvolvimento normal”.

Esse é um problema profundo dentro do sistema educacional, visto que os casos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), por exemplo, aumentam para justificar aqueles que não se adequam ao ritmo e formato escolar, colocando a doença como centro do problema e não a escola. O professor, antes visto como o responsável pela educação, agora é o responsável por encaminhar esse aluno “doente” até um médico, desresponsabilizando-se do problema e passando tal responsabilidade para o médico. “A crença absoluta na ciência médica desenvolve a medicalização da vida. [...] A medicina torna-se um grande organismo vivo que infiltra em todos os espaços sociais, prometendo a cura de todos os males” (RAAD; XIMENES, 2011, p. 104).

Nesse sentido a problemática da educação pode ser compreendida pelo seu caráter complexo. Não se trata de buscar culpados, mas sim de relacionar as diferentes variáveis sociais e econômicas que fazem com que o sistema não funcione. Variáveis essas como a falta de recursos e interesses do governo, por exemplo. O problema se torna ainda maior quando psicólogos e pedagogos submetem-se à lógica imposta, reproduzindo rótulos, em vez de combatê-los. O diagnóstico então transforma-se em instrumento de controle social, pois através dele se faz possível categorizar qualquer desvio de conduta (RAAD; XIMENES, 2013).

Essas variáveis estão interligadas no que se refere à intensa disseminação de diagnósticos. Estes são uma solução que gera lucros, pois na lógica da medicalização, eles vêm seguidos de medicamentos, ou seja, a partir do momento que se criam mais diagnósticos, colocando o problema no aluno e não no sistema educacional, move-se a economia. Ou seja, quanto mais diagnóstico, mais tratamentos, mais dinheiro circulando no mercado por conta dessa lógica que invadiu o ambiente escolar e outros espaços sociais.

Diagnóstico não soluciona coisa alguma, não informa do que a criança é capaz e não orienta no que se refere à educação, mas movimenta a economia e

categoriza as pessoas, culpabilizando-as pelo seu próprio fracasso.

Obviamente, essa é uma prática que camufla os reais problemas, pois assim a escola se abstém de discutir metodicamente seus problemas estruturais, teóricos e metodológicos, o que evidentemente traria desestruturação e exposição das falhas da instituição que teria de ser repensada e reformulada. A reforma necessária, é obstruída pela ideologia vigente que serve aos interesses da aliança já mencionada.

No início desse texto são trazidas algumas informações sobre os primórdios da vida escolástica, ou seja, como tudo começou, ou como a escola era nos séculos passados antes de se transformar no que se vê hoje. Essa recapitulação do passado não é com o intuito de querer que ele volte, mas, sim, para evidenciar que outras formas de aprender já foram mais eficazes e que muitas outras podem surgir, mas é necessário oportunizar.

A escola não precisa ser reconstruída fisicamente, esse, aliás, é o menor de seus problemas, mas deve ser questionada metodologicamente. Se ela não cumpre seu papel, se mostra inútil aos seus propósitos. “Educar é um ato de criação da vida com sentidos e significados vinculados às necessidades do indivíduo, pelo enfrentamento da realidade” (RAAD; XIMENES, 2013, p. 26). Sendo assim, a escola não pode se apartar dos fatos sociais e das vivências cotidianas com o objetivo de ser uma instituição à parte, ela deve se integrar socialmente para que tenha um ensino coerente com o contexto em que se encontra.

O papel do educador, no que se refere ao fracasso do ensino formal, também entra em evidência. A figura do professor apresenta diversas caracterizações ao longo da história, desde aquela que detém o conhecimento e irá transmiti-lo, àquele que não estabelece diálogo com os estudantes e que assume uma postura autoritária, até a figura do mestre que respeita o estudante e cria as condições para o diálogo respeitoso, apesar de se reconhecer na relação assimétrica entre professor e aluno. Entretanto, o professor, deveria apresentar outras qualificações, em que atuasse a favor do desenvolvimento autônomo de seus estudantes. Vigotski (1993) aborda a respeito da responsabilidade que o professor tem ao criar as condições necessárias para o aprender, ao instigar o estudante, provocá-lo a pensar diante da problematização, ou seja, ele organiza o espaço social, cria as condições que geram as necessidades que provocarão o desejo de querer aprender determinada coisa.

Vigotski (1993) também relata sobre uma questão antiga em relação à discussão sobre o papel do professor, ele argumenta com base na visão de Münsterberg, que defendia a ideia de que o professor está na escola por ter o desejo de ensinar, pois, se não for assim, prejudicará a si mesmo e aos alunos. Ou seja, exigia-se certa inspiração do professor para entrar no contexto educacional.

Esse ponto da inspiração traz uma reflexão relevante para a discussão aqui apresentada. É evidente que questões socioeconômicas e sociopolíticas influenciam o contexto educacional, mas é fundamental localizar as problemáticas internas do sistema educacional a fim de solucioná-las. É necessário que haja interesse por parte dos profissionais que atuam nesse contexto, sejam professores, diretores, pedagogos ou quem quer que seja, estejam engajados em contribuir para o aprimoramento do sistema educacional.

Não é satisfatório dizer que o problema da educação está fora da escola. Com certeza a escola está contextualizada e por isso as variáveis que edificam seu impasse estão dentro e fora, mas principalmente dentro do seu sistema de ensino. Aqueles que estão envolvidos devem ter a “inspiração” necessária para buscar alternativas ou atitudes que tragam soluções. Não basta diagnosticar o aluno, como se apenas isso encerrasse a questão do fracasso escolar, é preciso tratar também a instituição escolar, que se encontra adoecida e opaca, diante de demandas que ela não consegue suprir. Demandas de ensino, estratégia e adaptação a novos contextos, com isso ela se enfraquece e perde o seu poder de atuação e transformação do meio social.

A escola tem o papel social de ensinar. Seu empoderamento instituiu-se de tal forma que nada fora dela detém tanta autoridade quanto ela, no sentido de que naturalizou-se a ideia de que “se aprende na escola”. Não se sabe se essa lógica pode ser quebrada, desestruturada, ou reformulada, mas acredito que a escola poderia usar desse “poder” para realmente se fazer efetiva. A transformação da escola traria consigo a transformação de toda uma nação. Não basta procurar soluções fáceis ou acessíveis, é preciso ser efetivo, para que essa instituição seja útil para que uma verdadeira transformação social aconteça, a partir dela, com ela e por meio dela.

Referências

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BOTO, C. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/caderno/cad/cad61.htm>>. Acesso em: 19 set. 2015.

RAAD, I. L. F.; XIMENES, P. Contribuições da psicologia para a educação. In: TUNES, Elizabeth (Org.). *O Fio tenso que une a psicologia à educação*. Brasília: UniCeub, 2013. p. 17-28.

RAAD, I. L. F.; XIMENES, P. Deficiência como mercadoria. In: TUNES, E. (Org.). *Sem escola, sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. p. 97-117.

TUNES, E. É necessária a crítica radical à escola? In: _____ (Org.). *Sem escola e sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. p. 9-13.

TUNES, E. (Org.). *Sem escola, sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Armed, 1993.

A PSICOLOGIA ESCOLAR E A “EDUCAÇÃO BANCÁRIA”*

João Mendes Gomes Brasil de Holanda¹

Em setembro de 2014, iniciei um estágio como auxiliar de sala em uma escola de ensino fundamental. Nela, acompanho uma turma com crianças entre sete e nove anos matriculadas no “Projeto Bilíngue”. Tal projeto - realizado em turno contrário ao que os alunos estudam - visa estimular a aprendizagem da língua inglesa a partir da convivência, do esporte, de atividades lúdicas e de exercícios em livros didáticos. Durante o bilíngue – como fora abreviado- os alunos podem falar apenas em inglês entre si e com os professores, mesmo durante o recreio e hora do lanche, e todas as atividades são feitas e explicadas em inglês. Uma a duas vezes por semana as crianças fazem atividades no livro didático para aprender e treinar a gramática, nos demais momentos elas brincam, estudam a cultura de um determinado país e realizam diversas atividades, como colorir e pintar, por exemplo.

Mensalmente, a coordenação pedagógica da escola organiza reuniões com os funcionários. Nas últimas duas reuniões, assistimos palestras de uma psicóloga que atende alunos da escola. Além de explorar princípios teóricos da Análise Experimental do Comportamento – que compreende sua especialização - a psicóloga sugeriu e aconselhou os professores a respeito dos modos de como lidar com o comportamento dos alunos. Uma das sugestões era o uso do reforço positivo quando o aluno se comportava de maneira adequada, ao invés da punição quando ele se comportava inadequadamente. Ademais, a psicóloga alertou aos professores que quando fossem apresentar a avaliação do comportamento dos alunos a seus pais, evitassem usar categorias comportamentais. De preferência, utilizassem a análise descritiva. Portanto, ao invés de dizer que o aluno é

* Texto apresentado como parte dos requisitos para aprovação em disciplina ministrada pela Professora Ingrid Lilian Fuhr Raad, no UniCEUB, em 2014.

¹ Estudante de Psicologia da disciplina Psicologia Escolar I.

“agitado”, por exemplo, dissessem que o aluno “apresenta agitação motora, tempo de atenção e concentração reduzidos, o que compromete sua participação nas atividades e, por vezes, interfere no andamento do trabalho”.

Além do estágio, estudo no sétimo semestre de Psicologia, onde curso a disciplina Psicologia Escolar. Visando aproximar a minha experiência prática no estágio com os conceitos discutidos em sala de aula, proponho uma reflexão acerca da situação-exemplo retratada. Nesse sentido, analiso a atuação do psicólogo no espaço escolar, pautando meus argumentos a partir das minhas vivências e na lógica da “Educação Bancária”, conceito cunhado por Paulo Freire (1987), e critico a atuação do psicólogo como um perpetuador de uma lógica assistencialista.

Em a “Pedagogia do Oprimido”, o educador brasileiro Paulo Freire (1987) discorre sobre as relações educando-educador. Segundo o autor, essa relação é vertical, marcada por ser basicamente entre narradores e dissertadores. Enquanto um narra, o outro escuta. Os professores narram conteúdos cristalizados, vazios de qualquer forma de significação aos alunos-dissertadores, que por sua vez devem memorizar e reproduzir o que lhes está sendo transmitido. Freire denomina essa forma de educar como sendo uma “Educação Bancária”. Nela, as interações se assemelham a uma relação de banco, tendo os professores como depositadores de seu saber aos alunos que, ao receberem tal depósito, devem guardá-lo e arquivá-lo. Essa relação implica uma visão do professor como aquele que detém o saber e o aluno aquele que nada sabe; o professor como quem disciplina, e o aluno como o disciplinado.

Freire (1987), ademais, compara os alunos na visão “bancária” como vasilhas que devem ser preenchidas. Quanto mais dóceis os alunos, mais se enche as vasilhas com conteúdos transmitidos pelo professor. Ou seja, na concepção “bancária” de educar, o saber deixa de ser adquirido pela experiência vivenciada, impregnada de sentido, para restringir-se a informações e conteúdos transmitidos e narrados. O autor alerta sobre as consequências de tal relação, que é pautada na repetição e na memorização de conhecimentos, a qual estimula a passividade e a ingenuidade do educando, Ignora o caráter transformador do ato de educar.

De forma veemente, Paulo Freire argumenta que a educação bancária atua como “uma ação social de caráter paternalista, em que os oprimidos recebem

o nome simpático de ‘assistidos’ ” (FREIRE, 1987, p. 60). Os assistidos são aqueles que são responsabilizados por sua condição social, pois é ele quem está em desacordo com a fisionomia geral da sociedade. O autor complementa: “Os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela.” (FREIRE, 1987, p. 60).

A própria Psicologia contribui para a perpetuação do cunho paternalista da educação bancária. Raad e Ximenes (2013) explanam a respeito do seu processo histórico, considerando seu surgimento com Wundt e seu status de ciência natural. Para tanto, com base em princípios positivistas, passou-se a observar e medir o próprio comportamento humano, quantificando-o e considerando-o a partir de questões fisiológicas e anatômicas. O diagnóstico, utilizado inicialmente como forma de investigação e análise, torna-se um rótulo dado a uma pessoa, devido ao desempenho em um teste psicométrico.

No espaço escolar as medidas psicométricas estão amparadas na concepção biológica do desenvolvimento, que o compreende como algo linear e uniforme. Segundo essa visão, acredita-se que com o avanço da idade, todos passam por etapas e estágios do desenvolvimento, que possibilitam a aquisição de capacidades e habilidades afetivas, cognitivas e motoras. A aquisição de tais habilidades seria propulsora e delimitadora da aprendizagem. Ou seja, uma criança em uma determinada fase do desenvolvimento adquiriria certas competências e a partir delas aprenderia certos assuntos. Um conteúdo que estivesse além do estágio de desenvolvimento da criança não pode ser ministrado, pois ela não estaria apta para tal. Desse modo, a própria inteligência da criança passaria a ser medida e quantificada, assim como sua capacidade de aprender (RAAD; XIMENES, 2013).

À luz de tal crença, o diagnóstico é utilizado como uma ferramenta validada cientificamente de análise do indivíduo, o qual é enquadrado em uma escala normativa segundo as informações obtidas que indicam a respeito do seu desenvolvimento e de suas capacidades e habilidades. Tal prática possibilita ao profissional da educação uma esquivar quanto ao fracasso acadêmico de seu aluno. Assim como na “lógica bancária”, em que os oprimidos são a patologia da sociedade saudável, o aluno problema é a patologia da sala de aula saudável. O mal desempenho do aluno é responsabilidade inteira dele, sua falha encontra-se exclusivamente no seu funcionamento biológico. Cabe aos pais buscarem o

diagnóstico de seu filho de modo a intervir e medicar (RAAD; XIMENES, 2013).

Retomando a situação-exemplo citada anteriormente, observa-se que a escola e a própria Psicologia perpetuam o uso de rótulos e a lógica de educação bancária criticada por Paulo Freire. Apesar de buscar romper com o uso de categorias por meio de descrição de comportamento, a psicóloga palestrante comprometeu sua explanação ao trazer frases prontas e receitas, as quais deveriam ser registradas nas agendas pelos professores. Por detrás de suas palavras a intenção permanecia a mesma, a de rotular o aluno e centralizar nele o desequilíbrio do funcionamento padrão em sala de aula. Diz-se que o aluno “apresenta agitação motora, tempo de atenção e concentração reduzidos, o que compromete sua participação nas atividades”, porém não se detalha quando isso ocorre, de que forma e o que é feito diante da situação.

Ristum (2013) argumenta que o que se observa são profissionais de psicologia trabalhando *para* a escola e não *com* a escola. A atuação do psicólogo no contexto escolar é pautada na resolução de problemas. Afinal, como o psicólogo escolar é excluído da equipe técnica, como previsto pela própria Lei de Diretrizes e Bases, as escolas que optam por esse serviço o enxergam como uma despesa, um gasto pelo qual se espera um retorno. Portanto, cabe a ele conceber a escola como uma entidade integrada, participativa e romper com a visão assistencialista.

Madureira (2013) defende a Psicologia da Educação como uma ponte entre a psicologia e a educação. Para tanto, a autora propõe uma visão inter e multidisciplinar, assim como o delineamento de objetos de estudo próprios, propiciando a busca de novos conhecimentos. Ademais, como profissional da saúde, cabe ao psicólogo zelar pela qualidade de vida e de bem estar psíquico. Em sendo assim, a autora defende o uso da escuta psicológica no contexto escolar não sob um aspecto clínico, mas como uma forma de reconhecimento e de auxílio àquele que é segregado e que não tem voz, dado que não é ouvido.

Ilustrando o uso da escuta clínica no espaço escolar, conforme defendido por Madureira (2013), ressalto brevemente um caso de uma aluna “problema” que me chamou a atenção. Essa aluna estudava no terceiro ano e era autoritária e arrogante com seus colegas e inclusive com a professora. Ordenava-os a fazer o que ela queria e criticava o que os demais sugeriam. Sua conduta, no entanto, não passava de uma forma de lidar com sua insegurança. Seu fenótipo denunciava

uma garota diferente dos demais, sendo mais alta e fora do padrão de corpo saudável. Ela se sentia deslocada diante dos colegas. Não obstante, em casa ela lidava com o diagnóstico de câncer do seu pai.

A lógica assistencialista na educação tem sido perpetuada pela Psicologia por meio da segregação e classificação dos alunos que se diferenciam. No entanto, se esquece que esses alunos, taxados e comentados nas salas dos professores, notórios frequentadores das salas da coordenação, carregam consigo uma história de vida. A intervenção a esses alunos deve se dar por meio do reconhecimento, da legitimação de seu sofrimento e o acolhimento. O diagnóstico deve ser apenas uma forma de orientação e direcionamento do tratamento e não um rótulo. Atuando dessa forma, acredito que encaminho para a construção de uma escola contrária à lógica bancária. E uma escola que exceda à formação acadêmica.

Referências

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

RAAD, F. L. I.; XIMENES, P. Contribuições da psicologia para a educação. In: TUNES, E. (Org.). *O fio tenso que une a psicologia à educação*. Brasília: UniCeub, 2013. p. 17-27.

RISTUM, M. A psicologia vai à escola: será que ela aprende?. In: TUNES, E. (Org.). *O fio tenso que une a psicologia à educação*. Brasília: UniCEUB, 2013. p. 41-53.

MADUREIRA, A. F. A. Psicologia escolar na contemporaneidade: construindo “pontes” entre a pesquisa e a intervenção ?. In: TUNES, E. (Org.). *O fio tenso que une a psicologia à educação*. Brasília: UniCEUB, 2013. p. 55- 73.

DESESCOLARIZAÇÃO OU UMA NOVA ESCOLA?*

Ana Carolina Maia Soares¹

Toda grande caminhada começa com um simples passo.
Buda

A sociedade está em constante processo de mudança e junto a ela o homem segue buscando seu desenvolvimento. A ideia pedagógica de uma nova educação, segundo Teixeira (2000), buscava orientar a escola no sentido desse movimento. A vontade de criar uma escola diferente perdura nos dias atuais e é latente. Porém não é necessária a criação de uma nova escola apenas para ser chamada de nova, ou seja, com mudança apenas de ordem semântica, que continue seguindo os mesmos moldes da atual estrutura escolar.

Para Freire (1987), a atual estrutura escolar se encontra em moldes da “concepção bancária” de educação. Essa visão bancária de educação consiste em transformar o educando em recipientes a serem preenchidos pelo educador e o foco de tal procedimento é fazer com que em tais recipientes caibam cada vez mais conteúdos. Esse conteúdo frequentemente é vazio de sentido, sendo os educadores que o transmitem, ficando o educando em uma postura passiva de receptáculo da informação. Tal passividade se traduz em um educando alienado, sem voz, sem liberdade. Ao pensar semanticamente o nome dado a esta concepção de educação, percebe-se o contexto histórico e social em que essa se encontra inserida: a sociedade capitalista.

A partir da afirmativa de Teixeira (2000, p. 16) de que “a escola é reflexo da sociedade”, pode-se dizer que a escola atual faz sentido para a sociedade atual. A escola define-se situada em seu contexto, de modo que, em relação com o meio em que está inserida, a escola estabeleça, reproduza e perpetue as práticas

* Texto apresentado como parte dos requisitos para aprovação em disciplina ministrada pela Professora Ingrid Lilian Fuhr Raad, no UNICEUB, em 2014.

¹ Estudante de Psicologia da disciplina Psicologia Escolar I

e tradições sociais (BOTO, 2003). Porém, elas não são as responsáveis por transformações de âmbito social. Elas apenas refletem o que já está ancorado na sociedade.

Dado que a escola atua como um holograma da sociedade, pensar uma nova escola caberia pensar uma nova sociedade. Como sociedade subjugada ao sistema capitalista, a escola tornou-se um monopólio da instrução que “legalmente combina preconceito com discriminação” (ILLICH, 1985, p. 35). A escola obrigatória auxilia a manutenção da ordem de divisão de classes sociais, adotando o sistema de certificações de forma hierárquica, privilegiando a oportunidade de poucos para adquirirem tais diplomas. E dessa forma, ainda é reconhecida por sua “promessa de salvação” para os pobres, o que obviamente não é verídico. A partir de tais argumentos, Illich (1985), propõe a desescolarização da sociedade.

Destarte, pode-se concluir que a nova escola é, sim, necessária, mas sem reduzir seu nome e sua existência a um único modelo de instituição e ao processo de escolarização. A “nova escola” deve ser a vida se apresentando em todas as suas esferas de complexidade, assim como dizia Paulo Freire, educar é encharcar de sentido todas as atividades cotidianas.

O viver cotidiano com presença e responsabilidade traz como consequência alcançar passo a passo o caminho da emancipação humana. Tal caminho pode ser compreendido como um caminho altamente reflexivo, no qual a realidade é pensada junto ao conhecimento, e a pessoa encontra-se no centro do processo. Tal caminho, talvez, seja o que o homem tanto busca: não é alcançar algo, mas seguir sempre buscando seu desenvolvimento.

Diante disso pode-se perguntar: é preciso criar algo novo? Esse questionamento pode gerar certo estranhamento, dado que, ao presenciar os formatos que atingiram o ensino escolar institucionalizado nos dias atuais, surge uma inquietação na busca por algo diferente.

Porém não seria essa mais uma maneira de encontrar uma solução rápida, um medicamento para remediar os problemas gerados pela educação institucionalizada?

Talvez os muros da escola estejam refletindo nossos próprios muros que nos aprisionam e cegam, fazendo ver apenas duas possibilidades: com escola ou com nova escola. Impedindo-nos de enxergar a vida que nos cerca e que nos

preenche, repleta de novas experiências, novos aprendizados e possibilidades diversas de seguir a busca pela emancipação humana.

Illich (1985) diz que a imaginação humana já se encontra escolarizada. Será que algum dia tal desescolarização poderá ser vivida? E será possível uma desescolarização sem nunca tê-la vivido?

Assim como a educação, só é possível experienciar uma “nova escola” vivendo.

Referências

BOTO, C. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, dez. 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1985.

TEIXEIRA, A. *Pequena introdução à filosofia da educação: escola progressista ou transformação da escola*. Rio de Janeiro: P&A, 2000.

O DIAGNÓSTICO COMO FERRAMENTA DE EXCLUSÃO*

Amanda Kelly Sales Fernandes Clementino¹

A escola é sustentada pela lógica de que existe um determinado tempo para aprender e um único modo de aprender. Quem não se adequa à prática pedagógica proposta e nem cumpre com as atividades no tempo certo e da maneira correta é tachado de incapaz. Como se o problema estivesse no aluno. E pior, como se fosse algo biológico ou psicológico, que não tem como mudar. Essa ideia é sustentada por “teorias ancoradas no naturalismo, como é o caso do determinismo biológico, que preconizam a inteligência como inata e herdada biologicamente” (BRITO, 2005, p. 16). No entanto, a aprendizagem é um fenômeno singular, pois cada pessoa tem uma vivência, uma história de vida diferente, aprende no seu tempo, desenvolve-se no seu tempo. Ninguém aprende do mesmo jeito e nem no mesmo tempo (TUNES; BARTHOLO, 2009).

Em sua prática pedagógica, os professores adotam como referência um padrão de comportamento, de desenvolvimento humano e de aprendizagem, legitimados pela ciência, para avaliar seus alunos. Todo e qualquer desvio do padrão de normalidade é caracterizado como patológico.

Além disso, a escola visa resultados, considera a aprendizagem como produto. Ou seja, o aluno que aprendeu é aquele que alcança o resultado esperado, uma boa nota nas provas. Tudo é determinado previamente: o que tem que ser feito, como tem que ser feito e em que tempo tem que ser feito. Tudo deve estar sob controle. O aluno é levado a ficar passivo diante de tudo que lhe é imposto. A escola exerce a tutela. O discurso é o de que todo mundo tem que estar em um determinado ritmo e tem que sair da escola de um determinado jeito. Nessa lógica escolarizada o professor torna-se o mestre embrutecedor, nas

* Texto apresentado como parte dos requisitos para aprovação em disciplina ministrada pela Professora Ingrid Lilian Fuhr Raad, no UniCEUB, em 2014

¹ Estudante de Psicologia da disciplina Psicologia Escolar I

palavras de Rancière (2004), aquele que adota o princípio da desrazão, que tem a necessidade de tudo explicar por reconhecer e afirmar (TUNES; BARTHOLO, 2009, p.18), a incapacidade do aluno ao definir para ele “o que deverá aprender, como, quando e em que velocidade.”

A nossa sociedade é escolarizada e medicalizada. Escolarizada porque acredita que a escola é o caminho para obtenção de conhecimento e sucesso (Illich, 1973); e medicalizada porque utiliza diagnósticos e medicamentos para lidar com tudo e todos que fogem da norma imposta pela ciência, que ocupa o centro da sociedade. A escola se apodera do discurso cientificista ao fazer uso dos laudos para classificar todos aqueles que não se adequam aos padrões estipulados em inaptos para o aprender (BRITO, 2005).

Professores fazem uso de diagnósticos em sua prática pedagógica, como forma de eximir-se de suas responsabilidades. É como se o problema estivesse apenas no aluno e os professores não tivessem com o que se preocupar. No entanto, o diagnóstico deveria ser uma forma de investigação do desenvolvimento do aluno e, com isso, poder fornecer o auxílio necessário ao trabalho pedagógico (RAAD; XIMENES, 2013).

Não é levado em consideração o fato de que cada aluno tem uma história de vida singular, tem um processo de desenvolvimento único e aprende de forma diferente. Os professores tendem a padronizar as necessidades, aprendizagens e desenvolvimento dos alunos, como se todos tivessem a mesma necessidade, precisassem da mesma aprendizagem e se desenvolvessem no mesmo tempo. A dificuldade que porventura o aluno venha a ter em um determinado conteúdo escolar, o baixo desempenho nas provas e um processo de desenvolvimento que foge do convencional são considerados pela comunidade escolar como patologias. O aluno é rotulado com alguma deficiência.

Todavia, como foi discutido em sala de aula, há diferentes modos de aprender, de existir, o que não caracteriza uma deficiência.

Nessa lógica instituída, em que a educação está embasada na prática tuteladora, restringe-se à aplicação de técnicas e desrespeita-se o processo de desenvolvimento de cada aluno com seus interesses e necessidades, são criadas as condições de manifestação de preconceito (BRITO, 2005).

Segundo Teixeira (2010) é a pessoa quem se educa, ela é responsável pelos seus atos e experiências. Portanto, o aluno aprende o que quer, como quer e com

quem desejar, ninguém obriga o outro a aprender (TUNES; BARTHOLO, 2009).

É essencial que o professor e/ou psicólogo tenham cuidado ao diagnosticar e rotular uma criança, pois, uma vez rotulada, esse rótulo fica pra sempre. É imprescindível compreender o processo de desenvolvimento e a dificuldade do aluno, caso ele tenha alguma, para que sejam adotadas estratégias de ensino-aprendizagem adequadas à sua necessidade.

Diante do exposto, cabe destacar a necessidade de promover práticas de educação não excludentes, em que os professores preocupem-se em dialogar com seus alunos, identificar as dificuldades e utilizar o diagnóstico como uma forma de investigação da necessidade do aluno, e não como uma ferramenta para rotular e excluir. Desse modo, seria possível promover a real educação.

Referências

BRITO, I. F. *Desenvolvimento infantil: concepções de professores e suas implicações na manifestação do preconceito*. 2005. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1973.

RAAD, F. L. I.; XIMENES, P. Contribuições da psicologia para a educação. In: TUNES, Elizabeth (Org.). *O fio tenso que une a psicologia à educação*. Brasília: UniCeub, 2013. p. 17-27

RANCIÈRE, J. *O Mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TEIXEIRA, A. *Pequena introdução à filosofia da educação: escola progressista ou transformação da escola*. Rio de Janeiro: P&A, 2000.

TUNES, E; BARTHOLO, R. S. Dois sentidos do aprender. In: MARTINEZ, A. M.;

TACCA, M. C. V. R (Org.). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas: Alínea, 2011. p. 11-29.

UMA BREVE ANÁLISE SOBRE A RELAÇÃO EDUCAÇÃO – PSICOLOGIA*

Luciana de Paula Carvalho Nascimento¹

Primeiramente, faz-se importante entender o termo “educação bancária”. Para Paulo Freire (1987), educação bancária designa a concepção de educação em que o educador é tido como o detentor de conhecimento e os educandos, uma espécie de tábula rasa. Ou seja, não há um processo de troca entre aprendiz e professor, mas uma via de sentido único; o educador narra o conteúdo e os educandos memorizam. As narrações, vale ressaltar, são conteúdos fragmentados da realidade e sem contato com a experiência desses. Por conseguinte, Paulo Freire (1987, p. 58) afirma:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los [...] O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca.

Observa-se, então, uma crítica ao modo de educar, visto que Paulo Freire considera a aprendizagem como um processo que necessita de criatividade, transformação e que seja capaz de desenvolver a crítica no indivíduo (Freire, 2005). Entretanto, pelo paternalismo social ao qual Paulo Freire se refere, essa passividade presente na educação bancária faz-se pertinente aos interesses daquele que detém o poder, o Estado. A escola, portanto, transforma-se em um meio de controle social sob o pressuposto da educação.

Ao estar inserida em um contexto não somente político, mas também

* Texto apresentado como parte dos requisitos para aprovação em disciplina ministrada pela Professora Ingrid Lilian Fuhr Raad, no UniCEUB, em 2014.

¹ Estudante de Psicologia da disciplina Psicologia Escolar I

econômico, social e, até mesmo, religioso, a escola acaba por construir suas bases pedagógicas imersas nessa realidade. Não se trata de julgar a escola como a grande vilã do processo de ensino-aprendizagem. É preciso analisar toda uma complexidade que a envolve. Fatores que, somados, contribuem para um controle social muitas vezes resultante de mera negligência ou de descaso daqueles que se dizem educadores.

Fala-se em oprimidos, uma vez que há uma clara intenção por parte das instituições em se manter a “ordem”. Ordem essa configurada pela passividade e pela aceitação daquilo que é imposto à sociedade. Não há confrontação, nem perguntas. Regras são impostas e essas têm de ser aceitas. Essa imposição já é iniciada com a prerrogativa de que o educador está acima dos educandos, uma vez que ele é quem possui o conhecimento escolar e o poder. A organização das salas de aula, o professor sempre posicionado à frente das cadeiras, os conteúdos a serem ministrados e como serão ensinados, tudo isso corrobora essa visão assimétrica e de imposição. Dessa forma, são considerados bons aqueles que engolem toda essa realidade e se adequam às normas instituídas sem gerar problemas. Os que não conseguem acompanhar o andamento das aulas, ou não se portam como o esperado, ou, ainda, não conseguem assimilar tudo sem um “por quê?” são vistos como “patologia da sociedade” (FREIRE, 2005, p. 61) e, portanto, devem ser assistidos, cuidados para que, então, sejam ajustados à sociedade.

Frente a tudo isso, cabem aqui alguns questionamentos: o que transforma o professor em um transmissor da ordem social? Quando os reais ímpetus pela educação, como sinônimo de formação cidadã, se perderam? Segundo Freire (2005, p. 63):

Mas, se para a concepção “bancária” a consciência é, em sua relação com o mundo, esta “peça” passivamente escancarada a ele, à espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber.

Isto posto, percebe-se um movimento cíclico em que tanto os educandos são obrigados a seguir uma disciplina imposta, quanto os professores são obrigados a impô-la. Portanto, quanto mais apassivados e, assim, mais “ajustados

à sociedade” os indivíduos forem, mais serão considerados adequados ao mundo, mais “educados”. Uma visão de disciplina que somente traz benefícios àqueles que detêm o poder, os opressores, e que não se refere somente aos depositandos, mas a todos que seguem indiscutivelmente a ordem vigente, o que inclui, obviamente, os depositários.

Silva (2003, p. 291-292) entra em consonância com a percepção de Paulo Freire ao expor seu pensamento sobre a escola:

É uma instituição de controle social, na medida em que pode estar a serviço do modelo de sociedade assentada em profundas desigualdades, de acordo com o pensamento daqueles que vêm a escola como reprodutora da ordem socioeconômica e cuja função é ajustar os indivíduos ao modelo civilizatório dirigido pelos dominantes e prepará-los para desempenhar papéis sociais predefinidos. Embora afirmem que a educação pode ser utilizada como meio para diferenciar os indivíduos e, simultaneamente, instrumento de equalização social, na verdade o que ela faz é adaptar os indivíduos às normas e aos valores vigentes numa sociedade de classes.

Por fim, eis que a Psicologia tem contribuído para a instauração desse panorama ao passo que laudos, diagnósticos e testes psicológicos chovem aos montes pelos arquivos pessoais de alunos nas escolas. As escolas, na busca de se eximirem da culpa pelo fracasso do processo de ensino-aprendizagem daqueles que fogem à norma, têm se aliado à Psicologia, de forma errônea, rotulando crianças e limitando suas potencialidades. O erro não está no modo de educar, mas naqueles que não se sujeitam a ser meros robôs pré-configurados. Raad e Ximenes (2013, p. 23) afirmam:

O diagnóstico tornou-se importante instrumento de controle social, à luz de padrões normalizadores sob a orientação de normas sociais para diferentes idades da vida humana. Os padrões de comportamento estipulados pela ciência médica e psicológica acabam por categorizar qualquer desvio ou disfunção do que é esperado. Os diagnosticados, rotulados, são encaminhados a tratamentos com vistas à adequação social.

Em consonância ao pensamento de Vigotski (2003), Raad e Ximenes (2013) afirmam que a psicologia e a pedagogia deveriam tecer atividades de forma a impulsionar o desenvolvimento da criança, respeitando o processo histórico e as características psicológicas de cada indivíduo. Contudo, vê-se que a Psicologia tem se submetido também à pressão dos opressores. Não há um

trabalho construído em parceria. As práticas vigentes resumem-se apenas na ratificação do sistema que oprime e exclui a partir da falsa prerrogativa de que haja universalidade no processo de desenvolvimento. As autoras complementam:

Um fato que compromete o desenvolvimento do estudante é o ensino focar o conteúdo e o currículo a ser cumprido, valorizando a memorização em vez da atividade de pensar e do desenvolvimento do pensamento reflexivo. O que é aprendido é a repetição e o cumprimento do “script” instituído pela escola. Essa prática tem gerado um quadro clínico, o de produção do fracasso escolar e junto a isso a desova de diagnósticos. (RAAD; XIMENES, 2013, p. 26).

As autoras, ao mencionarem a valorização da memorização e o cumprimento do “script”, expressam um ponto de coesão com o pensamento de Paulo Freire e sua concepção de educação bancária, como descrita inicialmente neste texto. Há uma narração unidirecional dos conteúdos escolares, ou seja, um depósito. Não há a formação de um indivíduo, um cidadão, mas um repetidor oprimido e rotulado.

É necessário repensar a atuação dos psicólogos e agentes educadores (pedagogos, professores, orientadores). O compromisso social desses profissionais deveria versar sobre a formação de indivíduos que soubessem pensar por si só, elaborar argumentos e desenvolver o pensamento crítico. Esse compromisso estaria, assim, coordenado com uma visão de futuro libertadora bem diferente das formas de opressão. A ação educativa estaria focada em sua mais pura proposta: educar, auxiliar, impulsionar, desenvolver, instigar.

Se por um lado há uma prática patologizante no espaço escolar, em que há, ainda, um olhar clínico de muitos pedagogos em parceria com psicólogos, por outro lado, há a possibilidade de pensar em um trabalho conjunto que rompa com a ideia de padrão, progresso e hierarquia, que vê o desenvolvimento humano como algo universal (RAAD; XIMENES, 2013, p. 27).

Conclui-se, então, que a Psicologia tem contribuído para a prática opressora e de exclusão social ao ratificar o fracasso escolar por meio de diagnósticos. Desse modo, o seu compromisso social está em servir à instituição escolar. Muitas vezes, o psicólogo na escola atua como um bombeiro, apagando incêndios de problemas sinalizados pela instituição. No entanto, há a possibilidade de fazer a diferença no processo educativo ao tramar um trabalho conjunto entre todos os envolvidos na comunidade escolar, investigando os reais problemas, sejam eles da instituição ou do método pedagógico aplicado. Tudo isso com vistas a

identificar alternativas de melhoria na relação entre escola família, educadores e educandos, sem perder de vista que o elemento central desse conjunto é a criança, o estudante.

Referências

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

RAAD, F. L. I.; XIMENES, P. Contribuições da psicologia para a educação. In: TUNES, E. (Org.). *O fio tenso que une a psicologia à educação*. Brasília: UniCeub, 2013. p. 17-27.

SILVA, M. A. da. Do projeto político do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Armed, 2003.

A ESCOLA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA*

Michelle Lemos dos Santos Xavier¹

A instituição escolar sofreu algumas transformações no decorrer de sua história, desde a Idade Média até os dias atuais. Dentre essas transformações, encontra-se a relacionada às idades dos alunos. Antigamente a sala de aula era um espaço sem divisão de idades, com isso pessoas de diferentes faixas etárias eram colocadas diante de um único mestre. A transformação da escola medieval em um colégio moderno trouxe com ela a divisão das classes por idade. Porém, com a modernidade, a escola acabou por isolar as crianças da sociedade e de suas próprias experiências de vida, institucionalizando, dessa forma, a infância (ARIÈS, 1981).

A escola, que deveria ser um espaço onde a criança vivenciaria suas experiências e permitiria a ela encontrar o sentido e significado do seu próprio processo de aprendizagem, se tornou um espaço pouco interessante. Até as brincadeiras, que deveriam proporcionar um tempo livre, em que elas pudessem imaginar, fantasiar, brincar de faz de conta, foram institucionalizadas pela escola, a qual determina um tempo demarcado para a atividade do brincar, como se as crianças não tivessem vontade de brincar fora do horário dedicado ao recreio. Tudo se tornou controlado no ambiente escolar, as brincadeiras e as atividades precisaram seguir um roteiro rígido (PRESTES, 2011).

Assim como o aprender escolarizado tomou uma determinada forma, o currículo escolar e o planejamento pedagógico também, aos estabelecerem os mecanismos para categorizar se houve ou não aprendizado, as avaliações e as provas. Os conteúdos são memorizados pelos alunos em função das provas, com

* Texto apresentado como parte dos requisitos para aprovação em disciplina ministrada pela Professora Ingrid Lilian Fuhr Raad, no UNICEUB, em 2014

¹ Estudante de Psicologia da disciplina Psicologia Escolar I

vistas a alcançar uma boa menção/nota e, conseqüentemente, a aprovação. A escola não tem interesse em saber o que tornaria o estudo mais significativo e interessante para o aluno, tudo é determinado previamente. Trata-se de uma instituição hegemônica, que ocupa um lugar preponderante na sociedade contemporânea, a qual deve ser respeitada por sua doutrina. A instituição escolar se coloca em uma posição social onde está isenta de quaisquer críticas; sua estrutura organizacional, com seu modo de pensar e de agir, é inquestionável.

A escola transformou o processo de aprendizagem em algo cansativo e desinteressante. Os alunos passaram a não gostar de estudar, perderam o interesse pela escola por não verem sentido no que lhes é apresentado de forma mecânica e repetitiva em sala de aula. Isso talvez explique o motivo de muitos abandonos e desistências por parte dos alunos. A evasão escolar não é um fenômeno que ocorre à toa, por trás dela há uma ou várias explicações, dentre as quais pode ser a ausência de sentido e significado para os alunos. Para despertar o interesse do aluno pela escola é necessário que ela esteja enraizada na sua vida, que faça parte de sua realidade (TUNES, 2011).

Além disso, parece comum os professores encararem o processo de aprendizagem como algo homogêneo, ou seja, como se todos os alunos tivessem o mesmo tempo de aprender, como se aprendessem da mesma forma ou como se o interesse despertado fosse o mesmo. É necessário abrir um espaço de diálogo na sala de aula, um espaço onde as dúvidas sejam interpretadas como interesse e como parte do processo de aprendizagem e não como sinônimo de dificuldade ou falta de atenção. Paulo Freire (1987) critica esse modelo de educação que ele diz ser “a concepção bancária da educação”. Nessa concepção, a educação se torna um ato de depositar conhecimentos, em que os alunos são os depositários e os professores são os depositantes. Nesse tipo de educação não há comunicação, os professores somente depositam os conteúdos e os alunos os memorizam e repetem.

Ademais, é necessário compreender que a lógica do mundo do trabalho invadiu as escolas e, com isso, as atitudes de professores que poderiam transformar a escola ficam comprometidas com a lógica do mercado econômico. Esta lógica, que defende uma educação voltada para a preparação de mão-de-obra, é fortalecida pelo discurso neoliberal. A preocupação que os pais possuem hoje em dia está voltada para um ensino que priorize o acúmulo de conteúdos

como critério de qualidade. Quanto maior a carga horária da criança na escola e maior a quantidade de livros didáticos, mais comprometida é a proposta de ensino que uma escola pode oferecer. Isto é, quanto mais ocupados os filhos estiverem, melhor a escola.

Contudo, o foco da educação na escola deveria ser o de propiciar as condições para despertar o desejo pelo aprender, estimular a curiosidade e a inquietação por respostas aos questionamentos dos alunos. Ou seja, deveria permitir o envolvimento real dos alunos, que está relacionado aos interesses, às experiências e vivências cotidianas. Da mesma forma, o professor precisa estar comprometido e motivado para atuar de forma transformadora. Assim, é necessário que a comunidade escolar não crie entraves burocráticos ao exercício da autonomia, da criatividade e da vontade em transformar o espaço escolar. A obediência cega aos ditames administrativos pedagógicos sem qualquer questionamento transforma o professor em funcionário. Consequentemente, ele segue servilmente as orientações a ele repassadas quanto ao cumprimento de um currículo rígido, mecânico e conteudista, inclusive em relação ao modo de ministrar as suas aulas e de avaliar o processo de aprendizagem. Todavia, é necessário compreender que a renovação da escola não está somente nas mãos dos professores. É sabido que eles são agentes dessa transformação, justamente por conviverem com as crianças no dia a dia e viverem os dramas do contexto escolar, como também é sabido que eles estão à mercê de um sistema político descompromissado com a renovação da escola, dado que isto significaria romper com a ideologia instituída.

Mudar algo que está tão arraigado sem ajuda de investimentos políticos parece ser bem complicado. Muitos professores se sentem desestimulados com a profissão. Na verdade, a maioria deles parece estar desacreditada quando o assunto é educação. Como mudar algo que não recebe a atenção devida do Governo, da sociedade e das políticas públicas? Acaba que a defesa pela educação se torna apenas uma estratégia de marketing e de interesses diversos apenas um pano de fundo. A escola está presa ao passado, persistindo ao modelo arcaico. É preciso modificar a escola do passado em uma escola do presente, em que o aluno é o protagonista do seu processo de aprendizagem. Uma escola que privilegie o diálogo, onde as salas de aula são espaços interativos, de participação efetiva, de debates, enfim, acolhedoras.

Percebe-se, dessa maneira, que transformar a escola tradicional em uma escola nova não é algo fácil, mas necessário. É desafiador. Mas essa transformação pode trazer resultados bastante benéficos para a sociedade e, principalmente, para as crianças e jovens. A evasão escolar continuará enquanto a escola e todos a ela envolvidos não examinarem e refletirem a respeito do seu sentido e significado junto à sociedade contemporânea.

Referências

ARIËS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

PRESTES, Z. A escolarização da brincadeira de faz de conta. In: _____. (Org.). *Sem escola, sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. p. 85-96.

TUNES, E. É necessária a crítica radical à escola? In: _____. (Org.). *Sem escola e sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. p. 9-13.

O MODELO DE EDUCAÇÃO “BANCÁRIA” E AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA*

Natália Garcia de Carvalho¹

Paulo Freire (1987), em *Pedagogia do Oprimido*, traz o debate acerca da educação tradicional e institucionalizada. Chama-a de educação “bancária”, ou seja, um tipo de ensino que possui conteúdo previamente estabelecido, cumprido rigidamente pelo educador sem levar em consideração os interesses dos educandos. O educador está no centro do processo de ensino, enquanto que o educando é aquele que nada sabe, que apenas obedece docilmente e é visto como objeto do processo de escolarização. Com base nessa concepção de educação, a escola calca-se em sua ação pedagógica, na tutela e na centralização do conhecimento, em que o educador “deposita” saberes nos educandos que se encontram “vazios” e “prontos” para recebê-los.

O presente trabalho tem como objetivo discutir a afirmação de Paulo Freire de que a prática da educação “bancária” associa-se a uma ação social de cunho paternalista, em que os oprimidos passam a ser “assistidos”, dado que precisam ser ajustados à sociedade. Diante desse cenário, pretende-se examinar de que modo a psicologia tem contribuído para perpetuar essa situação. Nas palavras de Freire (1987, p. 58):

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

Essa pertinente crítica feita pelo autor pernambucano, ainda no século XX, permanece muito atual e necessária no século XXI. As escolas tradicionais, em sua grande maioria, permanecem seguindo esse modelo que carrega uma

* Texto apresentado como parte dos requisitos para aprovação em disciplina ministrada pela Professora Ingrid Lilian Fuhr Raad, no UNICEUB, em 2014

¹ Estudante de Psicologia da disciplina Psicologia Escolar I

contradição, como diz Freire, na relação educador-educando, uma vez que o educador, nesse processo de educação “bancária”, necessita afirmar e reforçar a ideia do educando “ignorante”, que nada sabe, o verdadeiro “a-luno”, negando, portanto, a possibilidade de se construir uma relação dialógica em que o conhecimento é compartilhado com base nas trocas provenientes dessa relação.

Seguindo essa lógica tuteladora, o educando que por alguma razão não demonstra acompanhar a turma ou reage ao comando de submissão ao não se manter dócil, é encaminhado para avaliação por ser considerado fora da normalidade. O estudante é, então, taxado, rotulado e, muitas vezes, medicado.

A ideia de considerar o que foge à norma como patológico tem sua origem na medicina, com o advento da clínica, que concebe a pessoa como um corpo – uma máquina com um padrão determinado de funcionamento – que precisa ser corrigido para adequar-se ao esperado e valorizado socialmente (RAAD; TUNES, 2011, p. 16).

As autoras se posicionam frente à questão da medicalização da vida, em que padrões de comportamentos considerados “normais” são aqueles associados a pessoas produtivas e funcionalmente ativas do ponto de vista de uma sociedade capitalista (onde as bases das trocas sociais se dão a partir da ótica do consumo), enquanto todo comportamento que vai na contramão dessa lógica consumista-capitalista é considerado um estado patológico.

Portanto, resgatando as ideias do pensador nordestino, verifica-se que o discurso que hoje predomina nas escolas é o de que o educando que não se adapta ao modelo tradicional de ensino é o responsável pelo seu insucesso. Ele passa a ser identificado e rotulado como incapaz ou institucionalizado com algum déficit que o torna diferente dos demais alunos enquadrados no sistema.

Com relação ao posicionamento do educador como o detentor do saber, Tunes e Bartholo (2009, p. 17) corroboram a visão freiriana: “princípio da explicação é o do embrutecimento, visto que divide em dois o mundo, admitindo a existência de duas inteligências, uma superior – a do mestre explicador – e outra inferior – a do incapaz que necessita de explicação”. Ela acrescenta ainda que “o mestre embrutecedor, por sua vez, reconhece e confirma a incapacidade do aluno” (p.18), reforçando a ideia de Paulo Freire a respeito da educação “bancária” e da posição passiva em que o estudante se encontra no processo de construção do conhecimento. Em contraposição à educação bancária, Paulo Freire aponta para uma educação libertadora, que rompe com esse modelo tradicional de ensino

e com as contradições da relação educador-educando. Em sua concepção, esse modelo libertador favorece o diálogo e reposiciona seus atores, restabelecendo a relação educador-educando, tornando-a mais harmônica e equilibrada. Ou seja, o educador abandona o papel central e o educando torna-se mais ativo no processo do saber.

Para Anísio Teixeira (2000, p. 37), no entanto, “a escola é o retrato da sociedade que a serve”. Talvez por esse motivo, o modelo freiriano encontre tanta resistência, até os tempos atuais. A sociedade em questão é aquela mencionada anteriormente, a sociedade do consumo, e que, consecutivamente, transformou a educação em mercadoria. Freire (1987, p. 61) já dizia que o “pensar autenticamente é perigoso”, e essa afirmação não podia ser mais atual.

O aluno dito contestador sai hoje das escolas com um diagnóstico. Diagnóstico esse produzido por profissionais de saúde, incluindo psicólogos. Resta a dúvida se tais profissionais formaram um espírito crítico com relação à lógica desse sistema em voga, ou se são levados pelo discurso patologizante do aluno inadaptado que não segue as regras escolares.

Ao encontro dessa ideia, Ivan Illich (1985, p. 24) defende que “a pobreza se aplica àqueles que ficaram aquém de algum ideal de consumo propagandizado”, ou seja, as necessidades tornaram-se mercadorias que podem ser adquiridas em prateleiras. Impera a lógica do consumo, a qual orienta padrões de comportamento, determinação de classes sociais e até mesmo, quem sabe, a própria felicidade.

Essa noção “bancária” do conhecimento, que prega a transferência direta e sem contextualização de informações previamente determinadas, ignora a necessidade do sentido para que o aprendizado ocorra de fato. Ao encontrar sentido, o aluno torna-se motivado a aprender e, quem sabe, desenvolver especial apreço pelos estudos.

Como definir, portanto, a difícil tarefa de educar? Carlota Boto (2003) inicia seu texto dizendo que o processo de educar é composto por dois lados: “rememorar” e “projetar utopias”. No entanto, creio ser esta afirmativa um pouco reducionista, uma vez que traz apenas duas ideias: a de passado e futuro, ignorando o presente e os processos espontâneos que ocorrem no momento das trocas entre mestre e estudante. Processos esses, aliás, que conferem ao ato de educar singularidade e peculiaridades que não se repetem em diferentes

momentos e/ou contextos.

A instituição escolar precisa ser examinada, tendo em vista que ela faz parte de um sistema tão complexo que poderia ser equiparada a um tecido, uma malha têxtil na qual todas as áreas, cada fio, ocupam importante papel onde vários elementos devem ser considerados e suas interrelações.

As escolas configuram-se como um cenário cultural, onde valores são reforçados, criados, destituídos, ignorados, ampliados, absorvidos e impostos. É um dos ambientes onde as crianças/alunos iniciam um intenso processo de socialização, contribuindo, portanto, para a emergência de uma identidade de sujeito. Nas palavras de Boto (2003, p. 384), “a escola cria, propaga e repercute um modelo cultural cujo *habitus* combina tradições do mundo clerical com tradições cívicas de referendo dos Estados Nacionais”.

No entanto, para Illich (1985, p. 33), as instituições escolares cumprem um papel de exclusão e demarcação social. “A escolarização obrigatória polariza inevitavelmente uma sociedade; e também hierarquiza as nações do mundo de acordo com um sistema internacional de castas”. O pensador austríaco critica a obrigatoriedade escolar e o reconhecimento do “saber” obtido apenas através da escola, como se não houvesse diferentes formas de aquisição do saber e apropriação do conhecimento. Socialmente, a única forma aceita se dá por meio da formalização dos estudos, ou seja, das escolas. Como Paulo Freire (1987, p. 68) já afirmava, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

A defesa de Freire é de uma educação que se faça libertadora, que promova o pensar, o refletir e não simplesmente o acúmulo desordenado de informações. O aprendizado necessita passar pelo sentido, e por isso essa afirmação de que a educação é – ou ao menos deveria ser – “mediatizada pelo mundo”, pois informação pela informação, sem estar relacionada ao contexto em que o aluno está inserido, pode não fazer sentido. E quando não faz sentido, não há aprendizado.

Os profissionais hoje que se ocupam da tarefa de educar ou do pensar sobre, sejam eles professores, pedagogos ou psicólogos, têm contribuído enormemente para a manutenção desse sistema que funciona e opera em uma lógica de produtividade, ou seja, na lógica capitalista. A educação transformou-se em um produto comercial. Quem paga, recebe. E os profissionais estão inseridos no sistema. O professor vende a informação enquanto o psicólogo, ou

os demais profissionais de saúde, atestam a capacidade ou incapacidade do aluno em aprender.

É papel do psicólogo, bem como de qualquer profissional da saúde ou da área escolar, saber reconhecer as falhas do sistema e se posicionar frente a elas. Não há como ignorar que o atual modelo funciona como uma instituição normatizadora que trabalha em favor dos atuais valores sociais na “domesticação” dos educandos, como dizia Freire.

A partir dessa análise, é possível verificar o quanto o alerta de Paulo Freire sobre a construção de uma educação libertadora é importante e necessária nos tempos de hoje. É preciso ocorrer uma mudança paradigmática nos atuais modelos educacionais que rompa com o modelo curricular previamente estabelecido e que modifique a relação educador-educando, colocando-os em um mesmo patamar com o entendimento de que ambos são sujeito e objeto do processo, educando-se uns aos outros.

Referências

BOTO, C. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, dez. 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1985.

RAAD, I. L. F.; TUNES, E. Deficiência como Iatrogênese. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). *Possibilidades de aprendizagem para ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. Campinas: Alínia, 2011. p. 15-44.

TUNES, E; BARTHOLO, R. S. Dois sentidos do aprender. In: MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas: Alínea, 2011. p. 11-29.

TEIXEIRA, A. *Pequena introdução à filosofia da educação: escola progressista ou transformação da escola*. Rio de Janeiro: P&A, 2000.

O SUJEITO, A ESCOLA E O PENSAR*

Rachel do Valle Dettoni¹

O sujeito se define em sua resistência a toda domesticação doutrinária. [...] O sujeito sempre se assume com posições próprias nos vários espaços sociais que enfrenta. A negação do pensar e do atuar diante do estabelecido é a negação do sujeito.

González Rey

Um bom ponto para começar essa reflexão é partir do princípio de que a escola é uma instituição importante para a sociedade e as pessoas. Não há ninguém, no senso comum, que não pense na escola como um espaço de aquisição de conhecimento, ampliação do saber, espaço de atualização, convivência social e conscientização. Se alguém frequenta a escola, sabe, tem conhecimento; se não o faz, seja lá por que razão, não sabe, não tem conhecimento. Os que a frequentam são vistos como privilegiados; os que não a frequentam são pobres coitados, ignorantes.

A relação da escola com o conhecimento e do conhecimento com um certo tipo de ‘poder’, nos faz pensar que a escola é realmente um espaço privilegiado, onde a informação e o conhecimento difundidos e os valores ali cultivados nos colocam dentro de uma democracia – a da educação para todos. Neste sentido, todos receberíamos a mesma educação, todos receberíamos o mesmo conhecimento, todos estaríamos igualmente preparados para enfrentar o mundo, o mercado, a vida, a sociedade e deveríamos ter as mesmas oportunidades.

Uma escola assim tão democrática, verdadeira escola para todos, foi, há muito, pensada e proposta por Anísio Teixeira. Para o autor, a escola, enquanto espaço para a prática democrática, deve também ser o espaço “onde cada indivíduo conta plenamente como uma pessoa” (TEIXEIRA, 2000, p. 41). Isto

* Texto apresentado como parte dos requisitos para aprovação em disciplina ministrada pela Professora Ingrid Lilian Fuhr Raad, no UNICEUB, em 2014.

¹ Estudante de Psicologia da disciplina Psicologia Escolar I.

significa que cada indivíduo deve ser considerado como um sujeito, visto na sua singularidade.

Ao falar da transformação necessária da escola tradicional para se adaptar ao mundo moderno, Anísio Teixeira (2000, p. 36-41) fala também da sua finalidade: “ela deve hoje preparar cada homem para ser um indivíduo que pense e se dirija por si, em uma ordem social, intelectual e industrial eminentemente complexa e mutável.” Mais adiante, no mesmo texto, o autor afirma ainda que:

A escola precisa dar à criança não somente um mundo de informações singularmente maior do que o da velha escola [...], como ainda lhe cabe o dever de aparelhar a criança para ter uma atitude crítica de inteligência, para saber julgar e pesar as coisas, com hospitalidade mas sem credulidade excessiva; para saber discernir na formidável complexidade da integração industrial moderna as tendências dominadoras, discernimento que há de habituá-la a não perder sua individualidade e a ter consciência do que vai passando sobre ela pelo mundo afora [...].

Portanto, para Anísio Teixeira, o papel da escola na educação do indivíduo não consiste apenas em difundir a informação e o conhecimento. Mais que isso, o autor explicita e enfatiza a contribuição e a responsabilidade social da escola na constituição do indivíduo como sujeito: formar alguém que desenvolve atitudes críticas diante da vida, que sabe avaliar criticamente as coisas, perceber as tendências dominadoras, sem perder sua individualidade, ou seja, sem perder sua singularidade, sua identidade. Para o autor, a escola deve desenvolver a autonomia de pensamento e ação, um indivíduo que pense e se dirija por si mesmo.

Não há lugar, na proposta de Anísio Teixeira, para um indivíduo submisso, assujeitado, acrítico, sem reflexão e posicionamento. Não há lugar também para uma escola que doutrine, em vez de educar, que assujeite, em vez de libertar, que aliene em vez de conscientizar. Não há lugar para uma educação que focaliza e privilegia tão somente a transmissão do conteúdo em detrimento de um desenvolvimento mais pleno de funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2008), como o pensar, o sentir, o imaginar etc.

Nada mais ilustrativo de um tipo de educação alienante do que a ‘concepção bancária da educação’, definida e criticada por Paulo Freire. Segundo Freire (1987, p. 59), a concepção bancária é aquela em que o ato de educar “é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”; o ato em que

o educador, visto como aquele que detém o conhecimento frente ao educando que nada sabe, torna-se um “narrador de conteúdos” (FREIRE, 1987, p. 57) e sua narração transforma os educandos “em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. [...] Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1987, p. 58) .

Para Freire (2008, p. 60), esta forma de educação deve ser compreendida no contexto sociohistórico e cultural que a produz, sendo ela o reflexo de “uma sociedade opressora” que cultiva a “cultura do silêncio”. E afirma ainda que:

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres de adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo como transformadores dele. Como sujeitos.

Percebe-se que, nas discussões sobre a educação, tanto Freire quanto Anísio Teixeira evidenciam a importância do sujeito, daquele que pensa, questiona e transforma. Se na visão deste último a educação ideal é aquela que possibilita a formação do educando como sujeito, o primeiro denuncia os caminhos pelos quais a educação que está aí silencia o sujeito e impede que ele emerja. Para ambos, porém, a educação verdadeira é a que transforma, conscientiza e permite a constituição do agente transformador, o sujeito. Se Teixeira, em seu idealismo, nos brinda com seu pensamento e proposta sobre a possibilidade de uma escola adaptada às necessidades de um mundo moderno e complexo, onde o educando possa desenvolver seus mais amplos potenciais e se transformar em um agente transformador, Freire nos coloca em contato com a realidade de uma escola e uma educação que servem ao propósito da doutrinação e do controle social, a uma ideologia de ajustamento e adaptação ao *status quo*, ao que está posto e definido nos currículos como o melhor para todos. Ambos defendem e desejam uma educação que sirva aos mesmos propósitos libertadores e transformadores, mas enquanto um traduz os nossos anseios, o outro, pela denúncia, dá voz ao nosso silêncio.

Por que a escola/educação defendida por Teixeira e Freire é aquela que nos estimula a pensar, aquela em que democraticamente somos vistos e considerados como uma pessoa única, somos sujeitos tanto do processo da

educação, quanto das nossas próprias escolhas. Nessa educação, sabemos quem somos, construímos identidade e decidimos, pensamos, avaliamos criticamente, refletimos e nos posicionamos.

Por outro lado, a escola/educação denunciada por Freire é aquela que aliena, que nega e destrói o pensar diante dos fatos, negando, portanto, o espaço do sujeito. Nessa educação, o educando não é sujeito do processo, é objeto, diz Freire (1987, p. 59). E ela anula e nega o pensar e, conseqüentemente, o sujeito, porque, segundo Freire (1987, p. 61), “a questão está em que pensar autenticamente é perigoso”. É perigoso porque tira a sociedade de sua zona de conforto, coloca em questão o que está posto como certo e como melhor, o *status quo* onde alguns têm (educação, poder econômico, conforto, acesso aos bens culturais etc), e outros não. Pensar autenticamente é sair da domesticação e do previsto. E isso coloca em risco o controle social sobre a aprendizagem e sobre o ponto onde o sujeito pode chegar, “aonde não se previu nem se imaginou” (TUNES, 2011, p. 12).

Como destaca Freire (2008, p.61), a educação, na concepção bancária, “se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de *ser mais*”. E permitir a alguém ser mais é lidar com a imprevisibilidade, com a incerteza, com a falta de controle. É abrir-se para os potenciais ilimitados, que podem ou não se desenvolver ao infinito, ao eternamente inacabado, sempre dinâmico e mutável. Nada pronto, nada finito, nada enquadrado, formatado. Infinitas possibilidades de *vir a ser* e de ser.

Portanto, um sujeito constituído é uma grande ameaça, porque, como afirma o texto em epígrafe, “o sujeito é aquele que se define em sua resistência a toda domesticação doutrinária”. Nesse sentido, ele nos traz o diferente, o diverso, o inusitado. Ele questiona o modelo, a padronização, o formato pré-estabelecido. E é por isso que, “a negação do pensar e do atuar diante do estabelecido é a negação do sujeito”.

Referências

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

TEIXEIRA, A. *Pequena introdução à filosofia da educação: escola progressista ou transformação da escola*. Rio de Janeiro: P&A, 2000.

TUNES, E. É necessária a crítica radical à escola? In: _____. (Org.). *Sem escola e sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. p. 9-13.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 2008.

DESAFIOS PARA A NOVA ESCOLA*

Rosângela de Jesus Lima Santos¹

O tema em questão, está cada vez mais presente nos ambientes escolares, no meio acadêmico e nos consultórios, onde desponta um grande contingente de crianças e jovens com diagnósticos passíveis de questionamentos e que alimentam a indústria farmacêutica. Fala-se de inclusão escolar, mas que inclusão? Inclusão de diagnóstico de especialistas para apontar o caminho da prática educativa que o professor deve seguir? Ou inclusão no modelo que se espera alcançar pelo aluno? Bem, são muitas as inclusões possíveis para reflexão.

O modelo de escola tradicional do início do século XX presumia que sua tarefa como uma instituição voltada para a educação era transmitir aos alunos ensinamentos básicos de matemática, como as quatro operações, de Língua Portuguesa, principalmente leitura e escrita, além de outros saberes extraídos de livros. Para isso, o aluno deveria assimilar os conhecimentos transmitidos, pondo-os em prática na fase adulta. Ademais, a educação não ficava restrita aos muros da escola, ela se fazia na família e no meio social em que a criança estivesse inserida. Tal forma de direcionar o ensino não considerava o sujeito como um agente transformador e criativo, mas, sim, como reproduzidor dos conhecimentos adquiridos. Segundo Teixeira (2000), estudar era ‘aprender uma lição’, onde aprender era ‘aceitar e fixar na memória’ e ensinar era uma ‘doutrinação de conceitos’.

O que se esperava então desses alunos? Possivelmente meros reprodutores de fórmulas, repetitivos, formados a partir de uma educação extremamente castradora e limitadora da potencialidade do aluno. Aliás, o bom aluno era aquele

* Texto apresentado como parte dos requisitos para aprovação em disciplina ministrada pela Professora Ingrid Lilian Fuhr Raad, no UNICEUB, em 2014

¹ Estudante de Psicologia da disciplina Psicologia Escolar I

que se adaptava com subserviência e docilidade aos mestres, não questionando o que lhe era transmitido. Os alunos que questionavam ou criticavam alguma coisa a respeito do professor ou da escola eram repreendidos com medidas disciplinares. A educação na contemporaneidade ainda carrega resquícios desse passado. Com o avanço do processo de escolarização, fortalece-se a concepção de que a aprendizagem só acontece na escola, de que o saber e a competência se desenvolvem pelos anos escolares fielmente cumpridos, de acordo com o regime curricular instituído. Os saberes devem ser certificados.

A proposta de Illich (1970), nesse sentido, é de promover uma desescolarização da sociedade, rompendo com a ideia de educação como ferramenta de controle social, de normatização, em que prevalece a conveniência em acatar as necessidades do mercado de trabalho e não em responder aos interesses dos aprendizes. Entender que o indivíduo é capaz de gerenciar seu aprendizado, de modo ativo e independente, em sua formação escolar e acadêmica, é acreditar na capacidade de cada um em conduzir sua vida de modo responsável sem tutela. Essa crítica ao modelo de escola tradicional não é recente, Montaigne, no século XVI, criticava essa prática de ensino preocupada em encher a memória do aluno, sem preocupar-se com o entendimento e o desenvolvimento da consciência, que é pessoal e única. Essa prática gera um processo de transferência de conteúdos e de desenvolvimento do automatismo no qual o aluno por vezes apresenta dificuldade em acompanhar a classe na qual está inserido.

Montaigne preocupava-se com o possível rompimento da ciência com o exercício da virtude. Inquietava-se com o excesso de conteúdos das ciências a ocupar as mentes dos estudantes, em vez de uma formação voltada para a prática da virtude, do discernimento (TUNES; BARTHOLO, 2009). Essa preocupação procedia, um exemplo disso é a parceria da ciência médica com a indústria farmacêutica, ambas sustentadas por interesses econômicos. Os aprendizes com baixo rendimento escolar e ‘desinteressados’ pela escola, são considerados deficitários e como tal, ‘diagnosticados’. Aí então, como Pilatos, a escola pode agora, ‘lavar as mãos’, abstendo-se de ser responsável pela ineficiência do aprendizado da criança. Esta considerada inapta; seja pela escola, ou pelo especialista que a diagnosticou; é sinalizado à família que a criança tem uma ‘limitação’, ela não consegue acompanhar os colegas ‘normais’, dado que é portadora de algum transtorno.

Diante dos avanços tecnológicos e das transformações da sociedade globalizada, uma escola que defende um ensino que adota um modelo tradicional, que valoriza a repetição, o famoso ‘decoreba’ com um discurso, muitas vezes, descontextualizado, pode levar parte dos alunos à aceitação incontestável, porém outro contingente de alunos é despertado pela curiosidade.

No cenário atual da educação não se leva em conta o princípio da igualdade das inteligências, defendido por Jacotot, mas, sim, da desigualdade, ou seja, há pessoas menos inteligentes que outras, as quais precisam de uma intervenção pedagógica, com o intuito de fazê-las chegar ao patamar esperado de inteligência. Nesse sentido, o aprender significa adquirir e acumular conhecimento e está fortemente associado à velocidade, isto é, sabe mais quem aprende em pouco tempo. O aluno que é ‘lento’, está sujeito a ser rotulado de incapaz, sofre discriminação, pois aprende pouco quando comparado aos demais de sua turma (TUNES; BARTHOLO, 2009).

Quando a escola se impõe, caracterizando os aptos e inaptos, rotula também quem são os inteligentes e os não inteligentes. Tunes e Bartholo (2009) vão ao encontro das ideias rancièrianas ao afirmarem que não há pessoa mais inteligente que a outra, mais sim inteligências que são exercidas de forma diferente: Equivale dizer que cada aluno tem seu tempo real de aprendizado, exercendo um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. O papel do professor, então, é desafiar o aluno a pensar, a questionar, a investigar e a duvidar, ou seja, a ir em busca de respostas para além do que é estabelecido. O aluno no centro do processo rompe com a lógica do controle, não lhe é determinado o que deve aprender. Ao professor cabe acompanhar todo o referido processo e atentar para a necessidade de intervenção.

Acredito ser possível e viável, para o processo de ensino-aprendizagem, o respeito ao tempo e às necessidades da criança, bem como valorizar a sua individuação. Assim caminha-se para a evolução de práticas educativas libertadoras em nossas escolas.

Referências

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1970.

TEIXEIRA, A. *Pequena introdução à filosofia da educação: escola progressista ou trans-*

formação da escola. Rio de Janeiro: P&A, 2000.

TUNES, E; BARTHOLO, R. S. Dois sentidos do aprender. In: MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R (Org.). *A complexidade da aprendizagem*: destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea, 2011. p. 11-29.

A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA NA INFÂNCIA: UM ACONTECIMENTO*

Danielle Gomes Duarte Alves

*Que os vossos esforços desafiem as impossibilidades,
lembrai-vos de que as grandes coisas do homem
foram conquistadas do que parecia impossível.*

Charles Chaplin

O presente estudo tem por finalidade analisar a importância da brincadeira de faz de conta na infância. A primeira infância é um dos momentos marcados por grandes transformações e descobertas. Todo o processo pelo qual a criança passa desde o seu nascimento está relacionado às condições biológicas entrelaçadas ao contexto social. Afinal, a infância é a fase de vivência e percepção do mundo a partir do olhar, tocar, saborear, sentir e agir. E para as crianças o brincar é uma atividade que promove o desenvolvimento.

Segundo Mário Vasconcelos (2006), em *Ousar brincar*, os estudos etológicos, psicofisiológicos, antropológicos, sociológicos e pedagógicos passaram a compor um conjunto de teorias na tentativa de elucidar o significado das brincadeiras e apontar suas qualidades educativas no século XIX. Com o avanço das décadas seguintes, no século XX, autores da sociologia, antropologia, psicologia, pedagogia começaram a atribuir importância à brincadeira para o desenvolvimento. A criança passa a ser mais valorizada e surge uma preocupação com seu desenvolvimento, educação e respeito a peculiaridades infantis.

Atualmente, quando se pensa na criança, fala-se em cuidados, educação e faz-se referência ao brincar. Entretanto, esta visão parte de uma aceitação da brincadeira como própria da natureza da criança – ponto de vista que parte de

* Este trabalho é parte modificada da monografia da autora, orientada pela Professora Zoia Prestes e apresentada à UFF, em 2014, como parte dos requisitos para obtenção do título de Pedagoga.

origens românticas do homem; nesta concepção o brincar é visto como inato, inerente à natureza da criança, como forma que acontece espontaneamente sem muito objetivo. Para que ocorram a valorização do brincar e a compreensão da importância no desenvolvimento infantil é necessário gerar uma ruptura com esta visão romantizada da brincadeira.

Podem ser observadas lacunas sobre o conceito e os processos envolvidos na brincadeira. Não há necessidade de preocupação acerca do desenvolvimento de um conceito universal, todavia faz-se necessário expandir e procurar completar essas lacunas e subsidiar os profissionais da educação. A brincadeira é consagrada como atividade fundamental ao desenvolvimento infantil e historicamente sempre esteve presente na educação infantil.

Na União Soviética, após a Revolução Socialista de 1917, diversos estudiosos assumiram a tarefa de pensar uma nova psicologia e uma nova pedagogia, que tinha por base as ideias marxistas e visavam à formação do novo homem que viveria na nova sociedade. Os estudos compreendiam o homem como um ser social desde o seu nascimento e em permanente atividade. Lev Semienovitch Vigotski, um dos representantes da teoria histórico-cultural soviética, proferiu, em 1933, no Instituto Estatal de Pedagogia Guertzen, de Leningrado uma palestra sobre o assunto e apresentou especificamente os desdobramentos sobre a atividade da brincadeira de faz de conta da criança.

O faz de conta é uma atividade criadora tipicamente humana que relaciona realidade a imaginação, produzindo novas possibilidades de expressão, interpretação e ação das crianças. Também promove diferentes formas de construir relações sociais com outras pessoas. Essa abordagem distingue-se da visão que estuda a brincadeira de faz de conta como atividade que serve apenas para assimilação e reprodução de papéis culturais e sociais, além da internalização de códigos e integração social. A visão de Vigotski ultrapassa essa linha de pensamento, compreendendo que a criança reelabora criativamente suas vivências por meio de situações criadas nos momentos de brincadeira. Entretanto, essa reelaboração não acontece de forma passiva, mas a partir de um processo contínuo, que oportuniza a produção e invenção de significados.

Para o senso comum o brincar está relacionado com o lazer e o divertimento. Já Vigotski assegura ser um equívoco considerá-lo uma atividade

que apenas resulta no prazer, por dois motivos: primeiramente, porque outros tipos de atividade podem produzir mais prazer do que o brincar, como o ato de chupar chupeta. E segundo, porque existem brincadeiras (jogos) que produzem sensações desagradáveis, que produzem a sensação de ganhar ou perder. Sendo assim, o prazer não é uma característica definidora do brincar (VIGOTSKI, 2008, p.28), como exemplifica-se com observações de campo:

Num momento de brincadeira livre as crianças, duas, brincavam com soldadinhos de chumbo, quando a terceira aproximou-se e pediu para brincar, recebendo um não se direcionou à professora queixando-se dos amigos.

Logo a professora se aproximou solicitando que dividissem os soldadinhos, não concordaram muito com o pedido. Explicaram por que não queriam dividir:

– Nós só temos 8 soldadinhos, cada um está com 4 e eu com 4, como vamos dividir com mais uma? Não dá.

Um deles propôs: – Vamos fazer o seguinte cada um dá um 1 soldadinho assim nós ficaremos com 3 e ela com 2.

A criança que queria brincar não concordou com a divisão. E os três ficaram chateados e incomodados com a situação.

Na brincadeira descrita, percebe-se a existência de uma tensão entre as três crianças. Não necessariamente a brincadeira está sendo prazerosa, já que uma não quer perder a quantidade de brinquedos para outra. Elas imitam o que vivenciaram na realidade, se depararam com um conflito o qual tentaram resolver, mas a alternativa não agradou ao outro e acabaram não gostando do que aconteceu.

Segundo Elkonin, aluno de Vigotski, é a palavra jogo que possui o significado de entretenimento e diversão, portanto não devemos associar a brincadeira de faz de conta a algo que resulta em prazer, pois brincar nem sempre pode ser considerada uma atividade prazerosa, no percurso do brincar pode haver contrariedades e chateações para a criança, o que não gera prazer (ELKONIN, 2009).

O conceito de jogo apresenta algumas diferenças entre os diversos povos. Assim, para os antigos gregos, a locução jogo significa ações próprias das crianças e expressava o que entre nós se denomina hoje fazer traquinices. Entre os judeus, a palavra jogo correspondia ao conceito de gracejo e riso. Para os romanos, ludo significa alegria, regozijo, festa buliçosa. Em sânscrito, *kliada* era brincadeira, alegria. Entre os germanos, a palavra arcaica *spilan* definia um movimento ligeiro e suave como o pêndulo que produzia um grande prazer. Posteriormente a palavra jogo começou a

significar em todas essas línguas um grupo numeroso de ações humanas que não requerem trabalho árduo e proporcionam alegria e satisfação (ELKONIN, 2009, p. 12.).

Todavia, a preocupação do autor está no próprio processo da brincadeira e não na satisfação da criança, a brincadeira não é simples recordação daquilo que a criança viveu, mas a elaboração criativa do que vivenciou (VIGOTSKI, 2008).

Aleksei Leontiev, outro teórico da psicologia soviética (LEONTIEV, 2001, apud PRESTES, 2010, p. 17), também defende a ideia de que a criança age pela necessidade específica de desempenhar diferentes papéis e não por obtenção de um resultado ou satisfação. É na brincadeira que a criança soluciona momentos de sofrimento e conflito vividos.

Leontiev examinou detalhadamente os importantes aspectos da brincadeira para o desenvolvimento psicológico. Ele foi um dos seguidores de Vigotski, tendo dado continuidade aos estudos, desenvolvendo vários outros sobre o desenvolvimento ontogenético da brincadeira. Leontiev difere de Vigotski quando põe o foco da brincadeira no objeto e não na ação, mas verificam-se em suas ideias vários conceitos desenvolvidos por este último.

Ao estudar as atividades humanas, Vigotski chega ao conceito de atividade-guia. A atividade-guia, segundo ele, é aquela atividade que irá guiar o desenvolvimento psicológico humano numa determinada etapa do seu desenvolvimento. As atividades-guias não são predominantes ou mais importantes, mas desempenham papel fundamental para o desenvolvimento, e uma sucede a outra à medida que surgem conflitos e contradições no interior da atividade-guia anterior.

[...] A atividade guia é uma atividade que com seu desenvolvimento determina as transformações mais importantes nos processos psíquicos e psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio do seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2001, apud PRESTES, 2010, p. 19).

A atividade-guia recebe esse nome, pois exerce uma função essencial no desenvolvimento psíquico. Para Leontiev (2001), a atividade-guia foi assim denominada por três razões fundamentais, a saber: primeira, proporciona o surgimento de outros tipos de atividades; segundo, nela ocorre a formação e reorganização dos processos psíquicos; e terceiro, dela dependem as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil observadas em um determinado

período de desenvolvimento.

A brincadeira de faz de conta é considerada por Vigotski como um espaço de liberdade da criança, pois com ela a criança age de acordo com seus desejos e sua imaginação. No entanto, o autor chama a atenção para o fato de que esta liberdade é ilusória, pois, mesmo imaginando e combinando elementos, na brincadeira de faz de conta a criança precisa seguir regras, e é nessa atividade que a criança pode começar a tomar consciência das regras da vida social.

Para Vigotski, toda brincadeira imaginária contém regras, mesmo a mais simples. A criança satisfaz suas necessidades na brincadeira, que vai evoluindo no decorrer do desenvolvimento. O brincar surge dessas necessidades não supridas de imediato. E a ação dá origem à imaginação, a situação imaginária de qualquer brincadeira dá origem às normas de comportamento. Com base nas ilustrações mostradas a seguir e extraídas de observações de campo podemos compreender os papéis sociais e as regras.

No retorno às aulas, numa segunda-feira, uma das alunas nos traz uma novidade: havia ido ao salão de beleza com sua mãe, mas fica chateada por não lhe ter sido permitido pintar as unhas. Instantes depois estava brincando e registramos uma de suas falas que dizia:

– Eu sou sua mãe e sei o que é melhor para você, na sua idade minha mãe não me permitia fazer muita coisa que você faz. Não vai pintar as unhas, ainda mais aqui esmalte que todos usam e sem ser antialérgico. O filho precisa obedecer a sua mãe, porque a mãe sabe de todas as coisas, quando for maior você irá entender.

A brincadeira leva a criança a dar um salto em seu desenvolvimento, já que começa a compreender e a dominar seus desejos, agindo em direção contrária aos seus anseios.

Na situação imaginária, a criança age independentemente daquilo que vê, transcendendo a percepção imediata dos objetos. Esse comportamento revela que a criança em idade pré-escolar passa a atribuir um significado ao objeto, em conformidade com a situação imaginária, surgindo a ação sobre o objeto no campo das ideias.

Por meio do brincar as crianças revelam-se, desvendam o mundo e interagem com outras pessoas ou objetos. Quando esta atividade é favorecida surgem possibilidades para o desenvolvimento da imaginação. A intensidade da brincadeira pode estar relacionada a aspectos do desenvolvimento. Conforme a criança

começa a operar com o significado das coisas, substituindo as próprias coisas, lhe é possibilitada a gênese do pensamento abstrato. Esse pensamento é central nos anos posteriores quando a criança, na escola, passa a lidar, com a escrita.

Elkonin analisa a natureza social da brincadeira e a história do brinquedo, apresentando as principais teorias existentes sobre a brincadeira e seus problemas. Ele ainda analisa, além da atividade de brincar de faz de conta, o histórico de como os brinquedos foram elaborados e criados, e afirma que sua produção tem por base o papel da criança na sociedade, isto é, seu papel social (ELKONIN, 2009, p. 41-48).

Para Elkonin, a criança assume o centro da situação da brincadeira, papel este que define o conjunto das ações. Ao interpretar o papel do adulto, ela faz o que o adulto faz, não reproduzindo exatamente o que viu e vivenciou, mas combinando elementos de sua experiência. A criança cria, e o faz porque deseja o mundo dos adultos, no entanto, por sua condição social não pode. Podemos perceber que o motivo da brincadeira não é ser o adulto, mas agir como tal (ELKONIN, 2009). É possível perceber esta relação da criança com a ação do adulto com base no episódio apresentado a seguir:

Assim que encontram um momento, as crianças dirigiram-se para debaixo da mesa e logo começaram...

– Papai precisa ir trabalhar, para trazer presentes para vocês. Procura alguns objetos na sala, retornando alguns minutos depois.

– Voltei, trazendo muitas surpresas para vocês!

Conversam um pouco, contando uns para os outros como foi o dia, o papai entrega os presentes e seus filhos começam a brincar juntos. Cantam uma cantiga de roda e vão dormir. Algum tempo depois, levanta e diz que precisa ir para outro trabalho e que já está na hora da mamãe ir trabalhar também. Os dois saem, colocando as mãos para frente, imitando um volante, como se o estivessem segurando e fazendo barulho de carro.

A brincadeira se encerra e logo se dispersam.

Não houve em nenhum momento da brincadeira interferência por parte de um adulto, ela ocorreu apenas pelo anseio das crianças. Não foi preciso preparar um espaço, selecionar elementos ou incentivar a atividade.

A brincadeira da criança não é simplesmente lembrança do que ela passou, mas uma forma criativa de impressões vividas, e assim é construída uma nova realidade que responde aos anseios e às aspirações das crianças. A imaginação pode criar sempre novas combinações, sendo assim, pode-se dizer que a riqueza

da atividade criadora e da imaginação depende da variedade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência compõe o material com que se criam as novas combinações, a imaginação surge dessa experiência (VIGOTSKI, 2008).

Durante a idade pré-escolar surgem necessidades específicas para as crianças, desejos que não são mais possíveis de se realizar imediatamente (VIGOTSKI, 2008, p. 25). Seu anseio já não é mais ter o objeto do adulto, todavia ser o adulto, levando-a a criar situações imaginárias para viver aquilo que não pode na realidade: “a situação imaginária é, por força disso, a característica básica de estruturação e, portanto, de definição da atividade de brincar” (TUNES; TUNES, 2001 p. 83). “Essa atividade mais intensa e ampla da fantasia nos entretenimentos infantis explica-se pelo desejo muito recôndito que a criança sente de, por meio da brincadeira, ser algo, representar algum papel” (ELKONIN, 2009, p. 26). Ou seja, a criança sente a necessidade de representar, interpretar, vivenciar experiências que ainda não lhes são permitidas, criando assim uma nova situação, constituindo-se assim a brincadeira de faz de conta pelos papéis e ações que a criança interpreta.

Por meio das brincadeiras, a criança pode desenvolver algumas funções importantes como: atenção, memória, imaginação. A brincadeira deve ser vista como um espaço que impulsiona o desenvolvimento infantil. Segundo Vigotski (2009), a imaginação está intimamente ligada a nossas recordações e experiências. Esta afirmação desconstrói a ideia de que a criança tem uma imaginação mais fértil do que a do adulto e com o passar do tempo vai perdendo-a. Ao contrário disso, ele nos afirma que, conforme vivenciamos situações, temos acesso aos produtos culturais produzidos pela humanidade, aumentamos nossas experiências e vivências, tendo assim maiores recordações e consequentemente maiores elementos para imaginar e criar. E a imaginação é o novo que surge na brincadeira de faz de conta. Vigotski (2008) salienta que, neste processo de comunicação, expressão, ação e pensamento, são elaborados novos significados, diferentes ações e papéis sociais e uma nova visão de mundo é desenhada, além de serem instituídas novas relações e regras entre pessoas e objetos.

A brincadeira de faz de conta cria condições para a educação do respeito às regras que vale não só para momentos de brincar, mas também para a vida cotidiana, além de possibilitar a criação. Desta forma é que cabos de vassouras se transformam em cavalos que vão cavalgar para qualquer lugar que a imaginação

da criança permita, além das fantasias de princesas, as panelinhas, cadeiras que viram trens, os super-heróis etc.

Os papéis assumidos são considerados os aspectos centrais. Neles, a criança representa algo e suas respectivas ações. Ao assumir o papel de mãe, carrega consigo as ações, características, responsabilidades, falas, ou seja, irá representar a mãe que ela reconhece. A criança não tira do nada as situações de suas brincadeiras, mas reinventa o que viu, ouviu e observou.

Duas crianças resolvem brincar de mamãe e filha.

Uma colocava a outra no colo e ninava como se estivesse pon-
do um bebê para dormir cantando uma música de ninar. De
repente, a que estava assumindo o papel de mãe se chateou e
começou a questionar:

– Você não pode ser a filha, estou cantando para você e você
não dorme, não coloca o dedo na boca e nem faz posição de
dormir. Deixa eu te mostrar como é.

Sentou-se no colo da outra toda encolhida, apoiou a cabeça
no ombro dela, colocou o dedo na boca e disse:

– Está vendo é assim que se faz! Quando você for filha você
tem que parecer com filha. Como eu sou mãe pareço com
mãe. Minha mãe faz assim quando quer que meu irmãozi-
nho durma. Antes ela fazia comigo, mas agora que eu tenho
um irmão, ela só quer saber dele.

Os outros fatores serão consequência do papel assumido, pois para as crianças este é o principal. Assim, as relações se darão conforme o conhecimento e as impressões da criança. Sendo assim, as relações dependem das condições sociais em que a criança vive. Os objetos podem ser produzidos ou naturais, terão os significados conforme as suas necessidades.

O conteúdo do jogo é o aspecto característico central, reconstituído pela criança a partir da atividade dos adultos e das relações que estabelecem em sua vida social e de trabalho. O conteúdo do jogo revela a penetração mais ou menos profunda da criança na atividade dos adultos; pode revelar somente o aspecto externo da atividade humana, ou o objeto com o qual o homem opera ou a atitude que adota diante de sua atividade e a das outras pessoas ou, por último, o sentido social do trabalho humano (ELKONIN, 2009, p. 35).

A brincadeira de faz de conta surge num estágio determinado do desenvolvimento social, pois emerge quando as atividades de trabalho tornam-se inacessíveis para as crianças, é quando o movimento muda o “elo entre a criança e a sociedade” (ELKONIN, 2009, p. 9). É por meio das relações entre adultos e

crianças que estas começam a agir com base no conhecimento dos objetos. O desenvolvimento, então, passa a ser guiado por este processo que é a brincadeira de faz de conta. Por isso, não pode ser uma atividade considerada inata.

É próprio da infância brincar, até os filhotes de animais brincam; entretanto, as diferenças são relevantes. Por exemplo, o bebê humano nasce destreinado para a vida cotidiana e social, depende diretamente do animal adulto para sobreviver e que vai providenciar condições favoráveis para tal. Esse período comumente é estendido por ser um processo complexo. Tchelpanov realizou um estudo que revela que o percurso de desenvolvimento da visão e da audição, que são órgãos perceptores, e do desenvolvimento motor do ser humano, não são semelhantes aos dos animais (ELKONIN, 2009, p. 119). Essa revelação é significativa para a Educação, pois as ações de motricidade são a base para ações que acontecerão futuramente e são mediadas por situações concretas.

Brincar cria condições para as crianças exercitarem situações urgentes, momentâneas, que têm implicações para a organização do pensamento. Entretanto, VIGOTSKI (2003, p. 122-132) sinaliza: [...] toda função da consciência surge originalmente na ação, sendo que as ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa”.

É pela brincadeira que ocorre a transição do concreto para o pensamento, criam-se caminhos para o processo de abstração. É na relação com os adultos que as crianças aprendem a utilizar os objetos. Brincando a criança tem a possibilidade de reconstruir sua relação com o social e adquire habilidades e conhecimentos, agindo na brincadeira com sua emotividade.

Quando brinca, num momento inicial a criança observa o objeto, mas tem ações distintas em relação ao que viu, e essas ações mais livres são construídas ao longo do tempo. Num contexto imaginário, as atitudes sofrem influências do conteúdo ideacional e criam oportunidades para a criança aprender a conduzir seu comportamento pela significação da situação e não apenas por uma rápida percepção dos objetos (VIGOTSKI, 2003, p. 127).

As ações dos seres humanos trazem consigo significados que só passam a ter sentido quando relacionados ao contexto geral das atividades da sociedade. O significado e sentido das ações é que fazem a ligação entre as motivações e

as ações. Pode-se encontrar numa mesma ação distintos sentidos e significados somados de várias emoções e sentimentos.

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento, há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si resposta ao último porquê de nossa análise do pensamento. [...] Uma compreensão plena do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva. Para compreender a fala de outrem, não basta compreender as suas palavras. Temos que entender o pensamento, mas nem isso é suficiente – também é preciso que conheçamos sua motivação (VIGOTSKI, 2003, p.187-188).

Brincar de faz de conta promove a transformação nas necessidades infantis. Brincando, a criança toma consciência das regras sociais e desenvolve a imaginação; cria planos relacionados à vida real que impulsionam o desenvolvimento de sua personalidade (VIGOTSKI, 2003, p. 135). Sem dúvida, neste sentido, a brincadeira de faz de conta transforma-se em atividade condutora que influi sobremaneira no desenvolvimento infantil.

Desta forma, brincar atende às necessidades da criança, que podem ser urgentes, pois é permeada por desejos de realizá-los, quando sua condição social ainda não permite cumpri-los na vida real. O encantamento com o qual a criança representa o adulto, inicialmente, tem o intuito de realizar ações relacionadas ao papel interpretado. Todavia, os papéis têm regras que não estão evidenciadas, não são previamente acordadas, então as crianças ainda não as percebem de forma consciente. Um pouco mais tarde, na idade pré-escolar, as regras passam a guiar as ações, ficam mais evidenciadas e os conteúdos passam a não ser explícitos na atividade.

Após a análise dos registros de observações realizadas ao longo deste trabalho, juntamente com a análise das ideias de diferentes teóricos pertencentes à abordagem histórico-cultural, pode-se perceber que a brincadeira criada pela imaginação traz consigo regras, mesmo que sejam simples, onde a criança busca satisfazer suas necessidades no brincar que vai se desenvolvendo com o passar do tempo, uma vez que a brincadeira surge das necessidades que não foram satisfeitas no momento imediato. Por isso, a imaginação é originada da ação e as normas de comportamento têm origem nas brincadeiras, uma vez que as crianças experimentam situações cotidianas e as características que lhe são

peculiares enquanto brincam e acabam aprendendo a lidar com questões de relacionamento social.

Observa-se que a criança em idade pré-escolar já dá um significado ao objeto dentro da situação imaginária e age sobre o objeto no campo das ideias. Desta forma, é possível revelar-se, descobrir o mundo à sua volta e interagir com outros objetos e outras pessoas, e assim a imaginação se desenvolve. Brincar promove o desenvolvimento da imaginação, da atenção, da memória e de tantas outras funções, por isso se faz tão relevante.

Dessa forma, brincar não é só lembrar do que já passou, mas é perceber de modo criativo e reviver as impressões do que já foi vivido, construindo uma realidade nova que vai de encontro às aspirações e aos desejos da criança. Dentro da imaginação combinações distintas podem acontecer de forma variada.

As experiências e recordações têm uma ligação direta com o brincar. Por isso, conforme o ser humano brinca amplia as vivências e experiências, o que aumenta o seu acervo para a imaginação, a criação espontânea e traz motivação para o respeito às regras não só na brincadeira, mas no dia a dia.

Com o cumprimento de regras no faz de conta formam-se outros desejos, trazendo regras que dão gancho à reflexão, ao autodomínio. As ações reais que acontecerão no futuro têm sua base nas construções da infância.

Para brincar, a criança não modifica as características do objeto, apenas seu significado. Dá um novo significado que faz sentido para ela. Surgem assim as transformações das necessidades, ações em situações do imaginário, onde há intenção, motivação e modificações, tudo num contexto de imaginação. Desta forma, brincar não pode ser visto como algo sem objetivo.

As situações imaginárias também representam os jogos de regras, não existe brincar em que os comportamentos não se submetam a regras. O imaginário traz regras de comportamento, mesmo que estas tenham sido pensadas de forma prévia. As da brincadeira são selecionadas pela criança como forma de determinação ou para se limitar, pois é ela que planeja como vai se comportar de acordo com o papel que vai exercer.

Desde a educação infantil é possível observar o faz de conta que vai se fortalecendo nesta fase onde as crianças se interessam por representar papéis, e assim ficam mais exigentes e buscam fazê-lo com mais convicção e com mais dados de verdade.

A imaginação infantil vem com os jogos das crianças, caracterizando-se pela presença da criatividade. Os temas não são únicos, apresentam-se de forma instável, fragmentada e ilógica – isso em geral no início do processo. Com o passar do tempo o faz de conta apresenta um argumento mais lógico, desenvolve uma temática, incluindo ações, imagens e atitudes.

O tema determina as ações infantis frente ao faz de conta. No princípio observam-se questões domésticas, em seguida, significações histriônicas que se relacionam com algumas ações protagonizadas – o que promove significado nas relações dos personagens – e, por fim, o aparecimento de papéis no faz de conta. Esses papéis são interpretados pelas crianças também com a utilização de algum brinquedo.

Um mesmo brinquedo pode proporcionar diferentes brincadeiras. No início da pré-escola há motivações, criam-se ações relacionadas ao objeto, e um papel concreto que dá sentido às atitudes. O papel assumido pela criança traz uma nova configuração de ações e significados aos objetos utilizados.

O adulto influencia a criação do faz de conta, uma vez que há atividades conjuntas e estas trazem informações que dão início à construção do faz de conta. O que constitui o faz de conta é o fato de as crianças terem um papel que seja assumido. De outra forma não há o faz de conta, pois este só surge a partir do aparecimento do papel. O papel pode ser de outra criança, animal ou adulto.

A natureza escondida no faz de conta é a reconstrução dos relacionamentos entre as pessoas, entretanto não há clareza nessa percepção por parte das crianças quando realizam a brincadeira. A brincadeira é resultante da conscientização desenvolvida e seus relacionamentos com os outros, suas ações e inclinação para representar o papel de outra pessoa, e essa postura na representação do papel também passa por um desenvolvimento.

As ideias de realidade agregam conteúdos às brincadeiras infantis. Quando representa um personagem a criança necessita selecionar as atitudes dos adultos dentro das situações reais, isso é necessário para o cumprimento das tarefas contidas na brincadeira. As regras subordinam a condução infantil durante a brincadeira, no que se refere ao papel assumido. A atitude frente ao papel é a essência do desenvolvimento do faz de conta. Atitudes convencionais são a base do faz de conta, e elas são admitidas pelas crianças e seus companheiros durante a brincadeira. São inseridos na brincadeira objetos que podem substituir os

necessários que podem não estar presentes. Isso quando possuem opções de função que são simultâneas e que têm significado próximo ao do objeto significado. Os brinquedos chamados de temáticos são usados de forma ampla pelas crianças e de modos diversificados, por isso podem transforma-se durante o faz de conta, desde que seja necessário desempenhar um outro papel. Por isso são um importante componente para o jogo. O faz de conta está sujeito a regras, uma vez que tem relação com o protagonismo que a criança assume. O que determina tais regras é o conteúdo primordial do papel e vai ficando mais complexo de acordo com o desenvolvimento do conteúdo. Na fase pré-escolar observa-se com facilidade jogos dinâmicos com regras que são diferentes das dos jogos protagonizados. Os jogos dinâmicos têm uma programação própria e a organização da educação infantil facilita uma continuação dos jogos que acontecem com pares de idade, com uma prévia organização onde as crianças aprendem. Os jogos de argumento determinado têm uma regra que não é óbvia e que pode ser percebida no conteúdo das ações do papel que a criança interpreta durante o jogo.

É gradativa a ampliação do universo de brinquedos que são tomados pelas crianças. Esses objetos não são só os que fazem parte do meio mais próximo da criança, mas também os que podem usar sem ajuda e ainda outros que são utilizados pelos adultos e as crianças não usam de fato mas podem alcançar fisicamente. O conjunto de objetos que a criança quer utilizar sozinha aumenta; entretanto, fica em segundo plano e baseia-se no encontro de um universo distinto por parte da criança. Este é o universo adulto e suas tarefas referentes, funções e relações.

Ao iniciar a infância, o foco da criança é o objeto e os modos como vai atuar com ele, assim como a relevância funcional. A criança consegue aprender algumas atitudes que podem ser primárias e que consegue realizar de forma autônoma, e neste processo afasta-se do adulto quando percebe a atuação deste.

A criança tem a percepção do adulto pelo viés das funções, deseja agir como o adulto e é levada por esta vontade. Suas ações são pautadas pelas orientações dos adultos que são do seu contexto de convivência, sendo assim sua atuação tem início como se ela fosse um adulto.

O brincar de faz de conta é sem dúvida de suma importância para o desenvolvimento das crianças, uma vez que oportuniza a construção de

seus papéis sociais. O brincar tem um papel de destaque na infância, além de importante contribuição para o conhecimento pessoal e das vertentes de convivência social.

As vivências da vida real oportunizam resolver questões pendentes das crianças através da imaginação, e essas ações são pautadas na manipulação de objetos e pela grande vontade de estar perto de adultos, imitando suas ações cotidianas, pois brincar é imitar, reinventar. As brincadeiras não são criadas sem nenhuma base, se baseiam nas rotinas e em acontecimentos vivenciados.

Em níveis mais elaborados pode acontecer a brincadeira de faz de conta como um espaço de liberdade, pois brincar acontece de modo espontâneo não necessitando da interferência do adulto como uma regra, pode acontecer apenas de criança para criança. A conceituação usada na brincadeira depende da vontade e das experiências vividas pela criança.

Cabe aos educadores e aos adultos que convivem com as crianças desta fase, oportunizar e promover condições para que a brincadeira de faz de conta possa acontecer livremente e contribuir assim para o pleno desenvolvimento infantil.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. Trad. Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 2009.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E. A Brincadeira infantil na perspectiva histórico-cultural. In: ANDRADE, D. B. S. F.; LOPES, J. J. M. *Infâncias e crianças: lugares em diálogo*. Cuiabá: Edufmt, 2012. p. 13-25.

TUNES, E.; TUNES, G. O adulto, a criança e a brincadeira. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 18, n. 73, p. 78-88, jul. 2001.

VASCONCELOS, M. S. Ousar brincar. In: ARANTES, V. A.(Org.). *Humor e alegria na educação*. São Paulo: Summus, 2006. p. 57- 69.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Gis*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/antecedentes/rvgis11.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2015.

_____. *Imaginação e criação na infância*. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 2003.

DIAGNÓSTICOS PSICOLÓGICOS E A LÓGICA EDUCACIONAL VIGENTE: O ALUNO É O CULPADO?*

Laís Faber de Almeida Rosa¹

A escola é uma instituição clássica e considerada indispensável na sociedade contemporânea, de tal forma que todos os indivíduos passam por ela. Para alguns, a escola é uma das instituições existentes mais importantes, sendo vista como formadora de indivíduos e cidadãos para a vida e para o mercado de trabalho. Para outros, no entanto, ela parece ser um local que impõe normas e valores, sem considerar o aluno como sujeito e tratando todos da mesma forma.

A educação se transformou ao longo dos anos, principalmente com a criação dos colégios, por volta do século XV, como conhecemos hoje, com forte influência do Cardeal d'Estouteville (ARIÈS, 1981). A aprendizagem, antes da forma que se conhece hoje nas escolas, era livre, ou seja, “ocorria de forma não padronizada e sem imposições regulamentadoras” (TUNES, 2011, p. 9). Com isso, era o próprio aluno quem escolhia o que ia *aprender*, uma vez que o aprender dependia da vontade pessoal de cada indivíduo. No entanto, o caráter social da aprendizagem, conceito que traz a ideia de que a aprendizagem é, na realidade, um ensinamento de como viver em sociedade e do que é certo e errado, bem como do que se deve fazer, fez com que se tornasse necessária “a regulamentação do ensino como forma de regulamentar a aprendizagem” (TUNES, 2011, p. 9). Dessa forma, o poder decisório inverte-se: a escola passa a decidir o que *ensinar* e o que cabe ao aluno aprender.

Essa inversão de decisões de assuntos a serem trabalhados em sala de aula se deu por causa da busca pela uniformização de aprendizagem, que objetivava fazer com que os alunos aprendessem todos no mesmo ritmo o que lhes foi transmitido e permanecessem sob a tutoria dos professores, no ambiente escolar,

* Texto apresentado como parte dos requisitos para aprovação em disciplina ministrada pela Professora Ingrid Lilian Fuhr Raad, no UNICEUB, em 2014.

¹ Estudante de Psicologia da disciplina Psicologia Escolar I

e de outras autoridades, fora do espaço escolar. A uniformização da aprendizagem tem excluído o sujeito de sua condição de ser pensante e produtor de suas próprias ideias e conceitos, transformando-o em um objeto, que é lapidado e moldado até que atinja o formato desejado pelo escultor – neste caso o professor. Todavia este, também está submetido a outra formatação, que, muitas vezes, o obriga a agir de determinada maneira.

Sob essa perspectiva, tem-se esquecido um dos principais fatores da aprendizagem: a motivação. E neste caso, não se fala da motivação fornecida pelo professor, ou seja, de como o professor envolve seus alunos para que eles queiram aprender, mas a motivação intrínseca do aluno. Isto é, a sua vontade de querer aprender algo. Illich (1971) afirma que se o aluno está motivado ele retira grandes ensinamentos da disciplina, mesmo que a tarefa para adquirir esta nova habilidade seja difícil e complexa. É possível pensar, a partir do que Illich (1971) propõe acerca da importância do aluno saber sobre o que está aprendendo e da relevância de sua aprendizagem, que não faz sentido aprender algo simplesmente por que o professor ou a instituição querem. A possibilidade da escolha do que aprender e da necessidade de querer aprender algo movem o indivíduo a se esforçar para vencer as dificuldades e a desejar por aprender novos assuntos.

Segundo Illich (1971), a escolarização e sua padronização fazem com que o aluno acredite que está aprendendo, quando, na realidade, está sendo ensinado a ele a se comportar e a pensar de determinada maneira. Essa padronização de comportamento é imposta pelo Estado e as instituições que o representam, tais como escolas, hospitais, sistemas judiciários. Nesse processo de imposição e determinação de comportamentos, o indivíduo segue regras, sem refletir sobre suas funções e propósitos para si e se elas estão de acordo com suas vontades. Isso advém do que se pode chamar de escolarização da sociedade, que ensina aos alunos o que é melhor para eles e como devem se comportar. Ou seja, a escola impõe padrões de comportamento aceitáveis pela sociedade. O que está fora do esperado, do convencional, é considerado anormal, deficiente, errado e desajustado. No entanto, essa escolarização da sociedade não se limitou à escola; ela atingiu a sociedade de maneira geral, pois a escola faz parte da sociedade e é a instituição responsável pela formação dos cidadãos. Fora da escola, é possível pensar que os hospitais também escolarizam os seus funcionários, assim como outras instituições burocráticas do Estado, responsáveis pela formação do

indivíduo e sua forma de pensar e agir ao guiar a vida de cada cidadão. Esse processo de escolarização se deu de forma naturalizada pela sociedade, que aceitou os padrões impostos pelos que detêm o poder, sem questioná-los, permanecendo sob sua tutela e, portanto, sob suas decisões.

A institucionalização, como um modo de perceber e organizar a aprendizagem como algo padronizado, e a sua crença favoreceram o modo de vida dos indivíduos para que vivessem certa impotência psicológica. Ou seja, a confiança nas instituições e em suas decisões, sem considerar os propósitos e as intenções subjacentes promove a crença alienante. Aceitar tudo que as instituições pregam e defendem para o seu bem estar, sem questionar e ou duvidar, leva à incapacidade do indivíduo de posicionar-se diante do que lhe é proposto e ensinado. Com isso, os alunos apreendem tudo que lhes é designado sem questionar e sem discutir o que lhes é proposto. Eles seguem simplesmente a lógica escolar instituída. Desse modo, o indivíduo deixa de exercer autonomamente a condução de sua vida.

Estritamente relacionada à impotência psicológica, tem-se a desresponsabilização causada pela institucionalização. Essa desresponsabilização é o eximir-se de cuidar da própria vida e pensar sobre ela, pois sempre terá alguém – ou uma instituição – responsável por definir quais caminhos o indivíduo deve seguir. Isso torna os indivíduos “progressivamente mais incapazes de organizar suas próprias vidas, a partir de suas experiências e recursos, dentro de suas próprias comunidades” (ILLICH, 1971, p. 25). Isso faz com que o Estado possa controlar as decisões do indivíduo, mantendo a vida dos cidadãos sob seu controle.

Tal controle é necessário por conta do caráter social da aprendizagem, uma vez que esta não possui a função de transmitir apenas conhecimentos acadêmicos, mas também conhecimentos sobre a sociedade e o social, bem como sobre a vida nos diversos âmbitos da vida do indivíduo. Esse domínio vem por meio da uniformização do que é ensinado e aprendido na escola, para isso foi criado o currículo, que visa padronizar a aprendizagem, desconsiderando que “nem todos os alunos cumprem o *script*” (TUNES, 2011, p. 10), o que passa a ser inaceitável pelos órgãos reguladores de aprendizagem.

A sociedade escolarizada, segundo Illich (1971), vive a ilusão de que a maioria das coisas que se aprende é resultado do ensino da escola. Embora

não se possa negar o fato de que a escola ensina assuntos diversos aos alunos, é necessário ter em mente que esse não é o único meio de ensino existente. A sociedade em si é um ambiente de transmissão de conhecimento às crianças, por meio de sua cultura, valores e hábitos. As pessoas aprendem a todo momento, muito antes de entrar na escola, uma vez que todo e qualquer ambiente promove conhecimento. A escola lida com a parte acadêmica do ensino, mas não parece capacitada o suficiente para promover todo e qualquer tipo de aprendizagem. Um exemplo claro desse fato são as comunidades Palmeiral, Coroatá, Ludovico e São Manoel, que trabalham com a quebra do coco-babaçu, estudadas por Peraci e Assis (2011). Nessas comunidades os filhos frequentam a escola, já que os pais reconhecem a importância de ler e escrever, mas também mantêm as crianças livres na comunidade para brincar ou observar e aprender a prática da quebra de coco-babaçu.

Illich (1971) traz de forma muito clara que a aprendizagem ocorre a todo o momento e, não necessariamente, em uma instituição. Segundo o autor, “a maior parte da aprendizagem ocorre casualmente e mesmo a maior parte da aprendizagem intencional não é resultado de uma instrução programada” (ILLICH, 1971, p. 38). Isso explicita o motivo pelo qual a solução para a aprendizagem não é utilizar currículos com o objetivo de padronizar o ensino, buscando fazer com que todos aprendam no mesmo ritmo. A educação lida com o ser humano, com o sujeito, com o indivíduo, que é único e irá aprender no seu próprio ritmo e no momento em que lhe convier, assim como em todos os seus ambientes sociais, que lhe trazem diferentes informações e conhecimentos.

A obrigatoriedade imposta pelo Estado, de que todos os alunos devem ir à escola na mesma faixa etária, de que eles devem aprender as mesmas coisas, no mesmo ritmo, para obter o mesmo diploma dá as condições de entrada ao mercado de trabalho (ILLICH, 1971). Uma das formas de tornar essa ideia do Estado factível é organizar um currículo hierarquizado, que estabelece o que deve ser ensinado, quando deve ser ensinado e quando deve ser aprendido. Esse “currículo hierarquizado” (ILLICH, 1971, p. 25) limita o ensino, exclui as possibilidades de aprendizagem independente e coloca todos os alunos em “caixinhas” e os modela da mesma forma. Aquele que não acompanha o ritmo desejado possui algum problema e é encaminhado para tratamento.

Os alunos que não seguem o programado passam a ser considerados

como alguém que possui dificuldades de aprendizagem, portanto, anormais e incompetentes. A lógica é clara: o aluno recebe as oportunidades e possui um roteiro a seguir; se ele não o segue, a culpa é dele e somente dele (TUNES, 2011). No entanto, começa-se a pensar que, talvez, a culpa por não aprender seja do professor, o qual não está bem preparado para ensinar o aluno. Por isso, deve-se preparar melhor o professor. Com isso, os responsáveis pelo ensino demonstram acreditar possuir um poder absoluto sobre a educação, regulamentando-a cada vez mais e tornando o currículo o principal fator da escola (TUNES, 2011), procurando padronizar a aprendizagem para eximir-se da “culpa” pela falha do sistema educacional. No entanto, esta falha está muito além de culpar alunos e professores.

Tunes (2011), baseada em Vygotsky (1987, 2001, p. 11), afirma de forma clara que essa padronização e regulamentação são difíceis, pois “toda aprendizagem é um fenômeno singular, intransferível, não reproduzível, irreduzível a classes ou padrões”. Essa falsa crença – ou ilusão – no poder de regulação do ensinar é utilizada para forjar a realidade dos fracassados, os quais são os professores e os alunos.

A tentativa de padronização contribui com a produção em massa de diagnósticos psicológicos nos meios escolares. A partir do momento em que o aluno deixa de acompanhar o ritmo da turma, ele é encaminhado a um profissional para que se faça uma avaliação dele. Constata-se, então, que o aluno possui algum transtorno e que não é “capaz” de acompanhar as aulas. Infelizmente, essa prática tem se tornado cada vez mais comum e se tornado um meio de exclusão. Caso essas crianças diagnosticadas não fossem isoladas e medicadas, mas ao contrário, fossem assistidas por profissionais, poderiam ter um desenvolvimento e uma aprendizagem junto com os outros alunos. Romper com essa prática de diagnóstico abre caminho para uma sociedade que não se utiliza de receituários para eximir-se da responsabilidade de transmitir conhecimentos a um indivíduo em formação. Além disso, quebraria com o processo cíclico de emissão de receitas médicas, que estimula a indústria farmacêutica, sem considerar outros aspectos da vida do indivíduo, tais como social e psicológico. Infelizmente, a situação dessa produção em massa de diagnósticos psicológicos é crescente e praticada por profissionais que prometeram zelar pelo desenvolvimento dos cidadãos e, conseqüentemente, da sociedade. Parece que uma sociedade que aceita e não se

utiliza de diagnósticos para excluir alunos é uma utopia.

A falta de atenção e, pode-se dizer, de zelo e de cuidado com o aluno, parece se dar por uma irresponsabilidade da sociedade, que já é marcada pela medicalização, que busca, de toda e qualquer forma, rotular os indivíduos. Michel de Montaigne (2005) traz de forma explícita quem deveriam ser os educadores quando defende que o verdadeiro mestre “afirma a diversificação das experiências de aprendizagem, mas não a sua *padronização*” (grifo nosso) (TUNES; BARTHOLO, 2008, p. 15). Esta afirmação traz a valorização das diferenças e o reconhecimento de que cada aluno possui o seu próprio ritmo de aprendizagem e sua própria forma de aprender, ou seja, possui sua singularidade de tal forma que o aluno não pode – e não deve – ser submetido a um currículo pré-estabelecido pela instituição, formulado e decidido antes mesmo de se saber com quais alunos o professor irá lidar ao longo do ano letivo.

Complementando a afirmação de Montaigne (2005), Tunes e Bartholo (2008, p. 15) afirmam: “a educação de uma criança não deveria estar a cargo de quem não pode exercer seu julgamento com liberdade”. A falta de exercício de liberdade auxilia para a categorização e impossibilidade de pensar e aprender em seu próprio ritmo, classificando aqueles que saem do desenvolvimento esperado como “incapazes”, sendo que, muitas vezes, o “incapaz” é o sistema que não sabe lidar com este aluno que não acompanha o ritmo da turma, mas o seu próprio.

No final do século XVIII e início do XIX, Joseph Jacotot (1770 – 1840) já criticava a lógica educacional que estava sendo instaurada e que está vigente atualmente. Após uma experiência de ensino, percebeu que talvez a necessidade de um mestre-explicador não fosse tão necessária quanto a sociedade pensava. Com isso, ele “inverteu a lógica do sistema explicador, mostrando que não é o incapaz que tem necessidade do explicador, mas o contrário e, por isso, este constitui o incapaz como tal e confirma-o nessa situação” (TUNES; BARTHOLO, 2008, p. 17). A partir dessa nova lógica de Jacotot (1770 – 1840), pode-se compreender que o professor passa a classificar o aluno que não acompanha seu ritmo de incapaz para que ele não precise se aperfeiçoar para lidar com este aluno, sendo mais fácil ignorá-lo e excluí-lo do processo de aprendizagem. Essa exclusão foi formalizada e, de certa forma, defendida com a elaboração de diagnósticos psicológicos, os quais atestam que os alunos não possuem capacidade para aprender e, por isso, o professor está correto em ignorar tal aluno.

Tunes e Bartholo (2008, p. 26) trazem a origem de um dos sentidos de aprender, que diz que “a aprendizagem é tratada como um processo de aquisições e acúmulo gradual seja de informação, de conhecimento ou de experiência, associando-se, portanto, à noção de quantidade”, de tal forma que a aprendizagem é verificada de forma quantitativa, em função do tempo. Isto permite comparar os alunos, colocando-os em diferentes níveis de acordo com “a velocidade do seu processo de adquirir ou acumular informação” (TUNES; BARTHOLO, 2008, p. 27).

O outro sentido de aprender abordado por Tunes e Bartholo (2008, p. 28) consiste no aprender como busca, ou seja, o aprender “é entendido como o que uma pessoa faz com ajuda ou orientação que vem de fora ou externamente a ela, não sendo, entretanto, uma mera cópia [...]”. Esse sentido traz a ideia de aprender como algo intrínseco ao indivíduo, ou seja, uma busca própria do ser humano, que é ativo nesse processo. Pensar o aluno como ativo é pensar que ele escolhe o que aprender, como, quando e com quem aprender. Dessa forma, ele se afasta da submissão à medicalização e currículos predefinidos vigentes na sociedade contemporânea.

Assim, manter essa lógica de uma sociedade escolarizada e medicalizada significa manter a rotulação e o processo de diagnósticos psicológicos que atestam a incapacidade do aluno de ser educado e que sustenta a lógica da exclusão, estimulando um processo sem fim, que rotula indivíduos e exclui sua autenticidade e capacidade de ser si mesmo, assim como pensar por si só. Manter esta lógica, e isto é direcionado aos psicólogos que assinam tais diagnósticos sem a consciência das consequências de seu ato, é perder a empatia e o respeito pelo próximo. É, ao final de tudo, perder a essência do que é ser psicólogo.

Referências

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1985.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1971.

MONTAIGNE, M. *A educação das crianças*. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: M. Fontes, 2005.

PERACI, E. M.; ASSIS, Y. S. O. A. O ensinar e o aprender para as quebradeiras de coco-babaçu como um patrimônio relacional. In: TUNES, E. (Org.). *Sem escola, sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. p. 119-145.

TUNES, E. É necessária a crítica radical à escola? In: _____. (Org.). *Sem escola e sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. p. 9-13.

TUNES, E; BARTHOLO, R. Dois sentidos do aprender. In: MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R (Org.). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas: Alínea, 2011. p. 11-29.

ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA. QUEM DECIDE?*

Mirna Almeida Motta Soares

O Ministério da Educação do Brasil (MEC) lançou, em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Trata-se da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, em vigor. O título deste trabalho surge das inquietudes que este documento desperta e das experiências individuais e coletivas em escolas públicas de educação infantil, no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro.

Segundo a Portaria, no Brasil, a criança deve estar alfabetizada até os oito anos de idade, ou seja, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental da Educação Básica. Ao mesmo tempo, percebe-se que cada vez mais as propostas pedagógicas escolares são elaboradas com o propósito de alfabetizar crianças aos cinco anos de idade e a sociedade, representada pelas famílias, parece demonstrar que espera isso da instituição escolar. Em meio a essas questões, há uma indagação que precisa ser feita: Qual é a idade certa para aprender a ler e a escrever?

Com o advento da escola, organizada como a conhecemos, surge também “o ideal do controle social da aprendizagem” (TUNES, 2011, p. 9). Embora aprender dependa de uma vontade pessoal, há uma tentativa de controle externo da aprendizagem. Pretende-se determinar com que idade a criança deve aprender a ler e escrever. Antes, “escolhia-se o que aprender, como, quando, com quem e por quanto tempo”, aprendia-se na relação com o outro. Hoje, a escola regulamenta o ensino e impõe a padronização da aprendizagem. Todos precisam aprender a mesma coisa e ao mesmo tempo. “O desafio é incluir, na sociedade, o enfoque na aprendizagem individual e não na soberania do ensino imposto,

* Este trabalho é parte modificada da monografia da autora, orientada pela Professora Zoia Prestes e apresentada à UFF, em 2013, como parte dos requisitos para obtenção do título de Pedagoga

competitivo, classificatório e padronizador” (TUNES; PEDROZA, 2011, p. 26).

Na relação entre idade e expectativa de aprendizagem, como base da organização do currículo escolar, não se assegura o direito à individualidade. A instituição escolar e sistemas de ensino estabelecem, unilateralmente, que, com determinada idade, a criança deve ser capaz de possuir determinadas *competências*. As que não se enquadram são consideradas fora do “esperado” e, portanto, possuem dificuldades de aprendizagem e estão destinadas ao fracasso na escola.

Segundo Tunes e Bartholo (2006), a escola inventa um modelo de aluno, impõe um currículo padronizado, organiza-se hierarquicamente em série e estabelece pré-requisitos, excluindo assim os que não atingem o padrão idealizado. São os excluídos que estão dentro da escola e não fora dela.

Ao tentar responder a essa pergunta – qual a idade certa para uma criança ser alfabetizada – nos deparamos com outras questões a ela fortemente relacionadas, talvez indissociáveis dela. O que a criança espera da escola não deve ser considerado? Quem deve decidir os tempos escolares?

Discutir a idade ideal para alfabetizar uma criança ou a etapa escolar em que deve acontecer é pensar, na verdade, sobre as práticas da escola e suas prioridades. As reflexões contidas neste trabalho estão focadas em um determinado segmento escolar, mas as questões aqui discutidas podem ser encontradas em diversos níveis de escolaridade e perpassam toda a escola.

Tal como organizada, nos dias de hoje, a escola precisa ser alvo de críticas. A escola que cumpre seu papel social e político não fundamenta suas práticas pedagógicas na simples transmissão de conteúdos programáticos, descontextualizados e sem significado, mas compromete-se com a criança por inteiro. Busca uma educação escolar não restrita aos conteúdos escolarizados, mas uma educação problematizadora, como escreve Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do oprimido* (2011). Educação que possibilite o pensar autêntico, a investigação crítica de homens e, então, sua luta por emancipação. Uma escola que serve à libertação, “na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade” (FREIRE, 2011, p. 101).

Nesse cenário, o educador tem papel fundamental numa relação de diálogo com o educando, ensina e aprende ao mesmo tempo. Nessa educação, “educadores

e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador bancário” (FREIRE, 2011, p. 105). Convive, simpatiza e, portanto, se comunica. Esse diálogo, segundo o autor, começa antes do encontro em sala de aula, começa quando o educador se pergunta sobre o que vai dialogar com o educando. Sua inquietação em relação ao conteúdo programático não deve ser uma imposição, mas deve considerar a visão de mundo do educando. “Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2011, p. 116). Dialoga com os educandos porque tem “fé na sua vocação de ser mais [...]. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar” (FREIRE, 2011, p. 112).

Por isso, faz-se necessário se distanciar do autoritarismo da *educação bancária* (FREIRE, 2011), que vê no outro um receptor para o conteúdo que quer depositar. Educador com fé nos homens não subestima ou limita a criança, negando-lhe o direito de conhecer mais e de criar. Não “aprisiona” ou deixa-se “aprisionar” por um conteúdo pré-determinado a uma faixa etária, mas reflete sobre sua prática e a constrói com base no diálogo com o outro, pois, segundo Tunes (2011, p.11-12), “é sempre possível chegar-se aonde não se previu, nem se imaginou” já que “[...] toda aprendizagem é um fenômeno singular, intransferível, não reprodutível, irreduzível a classes ou padrões”. É inesperada.

Em seu texto *A pré-história da fala escrita*, Vigotski (2004) traz dois conceitos importantes: o da fala oral e o da fala escrita. Na escrita, a criança é ensinada a desenhar as letras e a formar palavras com elas, assim, para ele, a fala escrita ocupa um papel importantíssimo no processo de desenvolvimento cultural da criança, pois não é um processo natural e se desenvolve na relação social. O ensino da fala escrita exige atenção por parte do professor e do aluno, diferentemente do ensino da fala oral. Segundo Vigotski, referindo-se à escola soviética de sua época, o ensino da fala escrita não se elevou para além do nível de caligrafia devido à ausência histórica de uma prática pedagógica elaborada com base em meios racionais, científicos e praticamente fundamentada. O autor comenta: O ensino da escrita, até hoje, não se fundamenta em nosso país nas necessidades naturais desenvolvidas pela criança e em sua autonomia, mas é dada de fora, pelas mãos do professor e lembra o treinamento de algum hábito técnico, digamos, de tocar piano (VIGOTSKI, 2004, p. 71).

É necessário considerar a atualidade do texto escrito pelo autor. Ainda hoje, apesar da existência de diversos métodos e técnicas de ensino da leitura e da escrita, há a predominância na valorização do mecanismo da escrita em detrimento do ensino da fala escrita e seu uso racional. Ao comparar o ensino da escrita, em sua dimensão de treinamento motor, e o ato de tocar piano, o autor comenta: “Desse modo, o aluno desenvolve a fluência dos dedos e aprende, lendo as notas, a bater nas teclas, porém não é introduzido nenhum pouco no próprio fenômeno da música” (VIGOTSKI, 2004, p. 421).

Para ele:

o domínio da fala escrita significa para a criança o domínio de um sistema simbólico peculiar e extremamente complexo de sinais [...], a fala escrita consiste em um sistema de sinais que representam sons e palavras da fala. É a representação da fala. O domínio desse sistema de sinais não pode dar-se exclusivamente de forma mecânica, como um treino a que a criança é submetida. “[...] está claro que o domínio da fala escrita, por mais que seja um momento decisivo, seja determinado externamente pelo treinamento escolar, mas é na realidade produto de um longo desenvolvimento de funções complexas do comportamento da criança (VIGOTSKI, 2004, p. 422).

Para Vigotski (2004, p. 424) “a história de desenvolvimento da escrita começa com o surgimento dos primeiros sinais visuais na criança”. No gesto, o primeiro sinal visual, está o início da escrita da criança. O gesto “é a escrita no ar” e o sinal escrito, “o simples gesto fixado”.

O autor descreve dois momentos em que o gesto está relacionado ao sinal escrito. Primeiro, nas garatujas que a criança faz ao desenhar. E, enquanto desenha, gesticula e dramatiza para complementar o que quer representar com o desenho e desenha para complementar seu gesto. Desenho e gestos se complementam em suas representações. O segundo momento refere-se à brincadeira da criança.

Na brincadeira de faz de conta, para a criança, um objeto pode significar outro. Independentemente de sua semelhança com o objeto que representa, pode substituir o outro quando há a possibilidade de realizar com ele o gesto necessário à brincadeira. É o estágio da escrita objetal simbólica da criança. O cabo da vassoura representa o cavalo, por exemplo, e essa é sua utilização funcional na brincadeira. Um pedaço de madeira que permite o gesto de carregar no colo e amamentar se transforma em um bebê. Ou seja, é o gesto que atribui ao objeto o novo significado. “Toda atividade simbólica de representação está

repleta desses gestos indicativos” (VIGOTSKI, 2004, p. 425).

Dessa forma, segundo o autor, se explica porque na brincadeira de faz de conta da criança “tudo pode ser tudo”. Independentemente de qual é o objeto, ele pode adquirir a função de acordo com o gesto que lhe é atribuído, com o movimento da criança. “O significado está no gesto, e não no objeto” (VIGOTSKI, 2004, p. 426).

É na brincadeira de crianças que também ocorre outro fato importante: a representação verbal condicional. Entre os quatro e cinco anos, aproximadamente, “as crianças combinam entre si: ‘Essa será a nossa casa, isso o prato’”, etc. (VIGOTSKI, 2004, p. 426). Com a fala mais elaborada e coerente, nessa idade, a criança explica e comunica o sentido do objeto. Não só gesticula, conversa.

A utilização dos signos leva à emancipação da palavra em relação ao objeto. Já não é mais necessário o gesto.

[...] o significado do gesto passa para o objeto e os objetos, até mesmo fora da brincadeira e sem gestos correspondentes, começam a representar certos objetos e suas relações. [...] o sinal adquire um desenvolvimento objetivo independente que não depende mais do gesto da criança e, nessa brincadeira, vemos, desse modo, a segunda grande época no desenvolvimento da fala escrita da criança. [...] a função da representação simbólica das coisas tão importante para o amadurecimento no ensino da escrita (VIGOTSKI, 2004, p. 427).

Em seu texto, Vigotski destaca o experimento realizado por Hetzer, que queria investigar o quanto a criança em idade escolar amadurece psiquicamente para o ensino da escrita. Tentou esclarecer como se dá o desenvolvimento da função de representação simbólica entre crianças de três a seis anos, já que esta é fundamental para o ensino da escrita.

Os seus experimentos foram realizados em quatro séries. Na primeira, por meio da brincadeira, a criança deveria representar com objetos o pai ou a mãe e suas atividades diárias. Na segunda e na terceira séries, a mesma representação deveria ser feita com material de construção e desenhando com lápis de cor. Na quarta, investigou por meio da brincadeira de carteiro em que cada criança deveria relacionar diferentes cores com o tipo de correspondência que deveria entregar, como cartas, bilhetes, telegramas, etc.

Nas observações realizadas ao longo do experimento, percebeu-se que algumas crianças representavam com o apoio da mímica e do movimento, e a

fala não era empregada como meio simbólico. Já em outras, a fala acompanhava a ação; a criança falava e agia. No outro grupo, começava a predominar a fala. E no quarto grupo de crianças, observou-se que elas quase não brincavam e a fala tornava-se uma forma natural de representação; os gestos recuaram para o segundo plano. Segundo o autor:

Com o passar dos anos, diminui o percentual de ações de brincadeiras puras e começa a crescer a predominância da fala. A conclusão mais essencial que se faz com base nessa investigação genética é que, como diz o autor, a diferença entre as crianças de três e seis anos não está na percepção dos símbolos, mas no modo como utilizam as diferentes formas de representação. Diante dos nossos olhos essa conclusão é mais importante e demonstra que a representação simbólica na brincadeira e num estágio mais precoce é, essencialmente, uma forma peculiar da fala, que leva diretamente à fala escrita (VIGOTSKI, 2004, p. 79).

Ao se desenvolver, a criança passa do gesto para a fala como meio de representação simbólica. Depois, caminha para a anotação da palavra pronunciada, a fala escrita. “[...] A fala escrita da criança não surge de imediato como um simbolismo de segundo grau. Inicialmente, também aqui ela surge como simbolismo de primeiro grau e surge por via natural” (VIGOTSKI, 2004, p. 428).

As afirmações de Vigotski levam à possibilidade de afirmar que esse processo não pode estar sujeito a controles externos. Não pode submeter-se a nomenclaturas de séries e etapas que determinam o que a criança deve ou não conseguir realizar ao seu final. O desenvolvimento da criança não pode ser controlado pela escola. E mais. Nesse texto, Vigotski cita as pesquisas de Luria que tinham por objetivo investigar o momento da descoberta do simbolismo da escrita pela criança:

Esse estudo demonstrou que a história da escrita na criança começa bem antes do momento em que o professor põe em sua mão o lápis e diz como se deve escrever as letras. Se não conhecermos essa pré-história da escrita infantil, não entenderemos como a criança passa a dominar de imediato a complexa forma de comportamento cultural – a fala escrita. E entenderemos que isso pode ocorrer apenas em condições, quando nos primeiros anos de seu desenvolvimento, a criança assimilou e elaborou uma série de formas que a guiaram até o processo da escrita, que a prepararam e facilitaram-lhe incomensuravelmente o domínio da ideia e da técnica de anotação (VIGOTSKI, 2004, p. 437).

Em seus experimentos, Luria organizava uma situação em que a criança, que ainda não sabia ler, deveria reproduzir uma anotação, copiar. Era dada a ela a tarefa de memorizar um determinado número de frases. Quando se percebia que não era capaz de memorizar aquela quantidade de frases, davam-lhe uma folha de papel para que fizesse alguma marcação ou anotasse as palavras que tinha que copiar. Ao receber a tarefa, a criança, frequentemente, afirmava que não sabia escrever. Então, era-lhe proposto que usasse o lápis e o papel de alguma forma como apoio para realizar a tarefa. O pesquisador entregava o lápis e observava o quanto ela era capaz de dominá-lo na execução da tarefa. Percebeu-se “[...] o quanto os traços do lápis deixavam de ser para a criança simples brinquedos e transformavam-se em sinais para a memorização de representações correspondentes” (VIGOTSKI, 2004, p. 438).

Nos experimentos, as crianças pequenas de três e quatro anos não conseguiram utilizar a escrita como um meio de memorização da frase. As anotações não as auxiliaram, segundo relatos do autor. Ao tentarem lembrar as frases, nem sequer olhavam para suas anotações. No entanto, ao dar continuidade ao experimento, algumas outras situações chamaram-lhe a atenção.

Ao utilizarem o papel, algumas crianças anotavam alguns tracinhos. Ao reproduzir as frases, relacionavam aqueles tracinhos a algumas frases, parece que liam as frases. “Os tracinhos, desse modo, são os sinais indicadores primitivos para a memória, etc. Com toda convicção, podemos ver nesse estágio mnemotécnico o primeiro presságio da futura escrita” (VIGOTSKI, 2004, p. 438).

Com esse experimento, o autor destaca que foi possível não só descrever o momento da descoberta, mas também observar como ele ocorre. “A criança, aos poucos, transforma esses tracinhos indiferenciados: os sinais indicativos simbolizados pelos traços e as garatujas são substituídos por figuras e desenhos e esses últimos cedem lugar aos sinais” (VIGOTSKI, 2004, p. 438).

O autor ainda ressalta que a criança que conhece as letras, mas não descobriu o mecanismo da escrita – mesmo que destaque algumas letras e seus respectivos sons –, está longe de chegar ao domínio da escrita. Há um passo fundamental para a verdadeira passagem para a fala escrita: a criança precisa fazer a grande descoberta. Descobrir que se pode desenhar não apenas as coisas, mas também a fala. “Apenas essa descoberta levou a humanidade ao genial método

da escrita com palavras e letras; ela também leva a criança à escrita alfabética [...], a passagem do desenho das coisas para o desenho da fala” (VIGOTSKI, 2004, p. 440). Vigotski também destaca que os métodos aplicados para o ensino da escrita devem preocupar-se em preparar e organizar corretamente essa passagem natural. “Assim que ela ocorrer, a criança passa a dominar o mecanismo da fala escrita e lhe resta dali para frente apenas aperfeiçoar esse meio” (VIGOTSKI, 2004, p. 440).

Com base na história do desenvolvimento da fala escrita da criança, Vigotski chega a algumas conclusões práticas importantíssimas, que vão de encontro ao tema deste texto. Uma delas é que, seria natural transferir o ensino da escrita para a idade pré-escolar, pois, na realidade, “[...] a descoberta da função simbólica da escrita é possível já nas crianças que estão na primeira infância” (VIGOTSKI, 2004, p. 441).

No texto, Vigotski afirma que as investigações de Hetzer mostraram que 80% das crianças de três anos começam a dominar a junção espontânea do sinal com o significado, e as de seis são capazes de realizar essa operação. A questão é que, para Hetzer, a maioria das crianças com três anos seria capaz de aprender a ler, já que estão no campo do domínio da escrita simbólica. Entretanto, isso é difícil em função da insuficiência de memória e da atenção da criança.

Por outro lado, se a criança de quatro e cinco anos pode dominar o mecanismo da escrita, tanto por possuir condições motoras, quanto por possuir a função simbólica, é prematuro o ensino da escrita aos 6 ou até aos 8 anos se a criança não possuir o amadurecimento da necessidade da fala escrita. A fala escrita precisa tornar-se necessária a ela.

Vigotski não nega a possibilidade do ensino da escrita e da leitura na idade pré-escolar; considera-a até desejável, mas pontua que esse ensino deve ser organizado de maneira que a leitura e a escrita tenham uma função clara para as crianças. As atividades de escrita não podem ser mecânicas, pois podem “[...] rapidamente enfadar a criança que não irá demonstrar sua participação ativa e sua personalidade em formação não irá se desenvolver” (VIGOTSKI, 2004, p. 446). A escrita não deve ser ensinada como um hábito motor, mas como uma atividade cultural complexa. O autor afirma:

[...] a escrita deve ser consciente para a criança, deve ser provocada a necessidade natural por ela, deve ser incluída na tarefa vital necessária para a criança e apenas depois po-

demos ter a certeza de que irá desenvolver na criança não como um hábito da mão e dos dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de fala (VIGOTSKI, 2004, p. 446).

Outra consideração importante que Vigotski faz, com base nas conclusões de suas investigações, é a exigência de um ensino natural da escrita. Para ele, “[...] não é preciso impor a escrita, mas fazê-la brotar” (VIGOTSKI, 2004, p. 448).

O autor afirma também que, assim como a criança por si só começa a falar, sentindo a necessidade, da mesma forma deve aprender a ler e escrever. “Indo por esse caminho, a criança chega à escrita como a um momento natural em seu próprio desenvolvimento, e não como um adestramento externo. E para isso é preciso que a letra se torne elemento da vida infantil como o é, por exemplo, a fala” (VIGOTSKI, 2004, p. 448).

O recurso natural da escrita, entretanto, não desconsidera o papel do educador. Ele consiste na devida influência sobre o ambiente que cerca a criança. “É preciso também, naturalmente, levar a criança à compreensão interna da escrita” (VIGOTSKI, 2004, p. 448). O pedagogo deve “[...] fazer com que ela passe pelos momentos críticos até o momento da descoberta de que é possível desenhar não apenas objetos, mas a fala” (VIGOTSKI, 2004, p. 449).

Com base nas ideias de Vigotski, podemos refletir que o importante é a criança compreender a importância e o significado da fala escrita e não da escrita das letras. Em suas palavras: “Caso quiséssemos resumir todas essas exigências práticas e expressá-las de uma única forma, então, poderíamos dizer que a análise dessa questão nos leva à exigência de ensinar à criança a fala escrita e não a escrita das letras” (VIGOTSKI, 2004, p. 449).

A questão, então, não seria apenas o tempo ou o momento de ensinar as crianças a ler e escrever, mas como ensiná-las. A escrita não deve ser ensinada como algo de fora da criança, como uma imposição externa sem significado. Deve ser percebida pela criança como algo que faz parte de sua cultura. Assim como a fala oral a rodeia desde seu nascimento, a fala escrita também não é restrita ao ambiente escolar, não lhe é exclusiva.

Os tempos e espaços da escola precisam ser pensados com foco na criança, seu processo de aprendizagem. É necessário considerar suas expectativas, verbalizadas ou demonstradas por gestos e atitudes e favorecer o acesso ao conhecimento. É preciso conhecer quem são essas crianças que estão em nossas

salas de aula, seu contexto social, histórico e cultural. E, tendo esta percepção, pensar numa organização dos espaços nas escolas que esteja em compasso com as transformações da sociedade e esperar que a escrita e a leitura se transformem em necessidades. Portanto, a criança é que deve decidir quando aprender a ler e a escrever.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da Republica Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 set. 2009.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 21 set. 2009.

BRASIL. *Medida provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012*. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/mp_586_pacto.pdf>. Acesso em: 21 set. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012*. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC no 867, de 4 de julho de 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf>. Acesso em: 21 set. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012*. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 21 set. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2009.

CAMPOLINA, L. O.; MARTINEZ, A. M. A escola em sua dimensão reprodutiva: possibilidades e limites de inovação na Educação. In: _____. (Org.). *Sem escola, sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. p. 31-58.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Prova ABC*: resultados da avaliação de aprendizagem de leitura e matemática. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/arquivos/resultado-prova-abc>>. Acesso em: 21 set. 2009.

TUNES, E; PEDROZA, L. P. (In memoriam). O silêncio ou a profanação do outro. In: _____. (Org.). *Sem escola, sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. p. 15-29.

TUNES, E. É necessária a crítica radical à escola? In: _____. (Org.). *Sem escola e sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. p. 9-13.

VASCONCELLOS, T. O direito à preguicinha: educação infantil, ócio e emancipação. In: FÓRUM ISCAR BRASIL POR UM DIÁLOGO ENTRE OS GRUPOS DE PESQUISAS DA TEORIA DA ATIVIDADE E PESQUISA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL DO BRASIL, 2. 2012. *Educação em foco*. Juiz de Fora. Juiz de Fora: UFJF, 2012. p. 101-111.

VIGOTSKI, L.S. *A pré-história da fala escrita*. Tradução de Zoia Prestes. Mimeo.

A ROTULAÇÃO DE ALUNOS COMO “POSSUIDORES DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM”: UMA PRÁTICA DIAGNÓSTICA EM DISCUSSÃO*

Andressa Martins do Carmo de Oliveira¹

A escola limita o processo de ensino-aprendizagem ao seu espaço físico, instituindo uma relação intrínseca e exclusiva a ela. Esse modo de educação conduz outras formas de educação ao descrédito. Cabe assim à instituição escolar o poder de legitimar o saber. Não somente o poder como a única a educar, mas também por ser a responsável pela decisão sobre quem pode ou não aprender. Tal fato promove a exclusão e pressupõe que o fracasso escolar seja decorrente de uma dificuldade de aprendizagem do aluno que apresenta baixo rendimento. Pela rotulação do comportamento ocultam-se mecanismos homogenizadores e repressores do sistema escolar.

É indispensável colocar em pauta tal prática escolar, a fim de verificarmos as fontes e as consequências de um discurso homogêneo, que defende a ideia de que a aprendizagem se dá somente na escola. Como dizia Ivan Illich (1971), as escolas aproveitam esse discurso para aumentarem cada vez mais seu domínio e exclusividade, sendo muitas vezes ineficazes no ensino. Nesse sentido, a escola é quem dita as normas do alcance da aprendizagem por meio da elaboração padronizada do currículo, de etapas obrigatórias de aprendizagem e dos mecanismos avaliativos que comprovam a capacidade de aprendizagem do aluno a sua aprovação para o próximo ano escolar. Diante da visão hegemônica da nossa sociedade, a educação apresenta-se como conservadora, ao atribuir somente à escola a possibilidade de aprendizagem.

A formação escolarizada tornou-se uma obrigação por lei. Querendo ou não, todas as pessoas devem frequentar a escola para ser alguém na sociedade. Caso contrário, elas terão pouquíssimas ou quase nenhuma chance de atuarem

* Texto apresentado como parte dos requisitos para aprovação em disciplina ministrada pela Professora Ingrid Lilian Fuhr Raad, no UniCEUB, em 2014.

¹ Estudante de Psicologia da disciplina Psicologia Escolar I

no mercado de trabalho. Seu saber não certificado é visto com desconfiança e desprezo.

O poder concebido às escolas na distribuição de diplomas que qualificam a aprendizagem, que hierarquiza os conhecimentos escolares e as práticas de ensino são apenas alguns dos fatores que perpassam o rigoroso sistema responsável por ditar as normas de “aprendizagem” na sociedade, ignorando, assim, outros espaços sociais que fazem parte das vivências da pessoa e das diversas fontes de aprendizagem. Consequentemente, desrespeita-se a liberdade de escolha do indivíduo, reprimindo-o com suas práticas e limitando-o com seu conteúdo, ao invés de renovar a educação com um “saber melhor” e não um “saber mais” (TUNES; BARTHOLO, 2009).

Ademais, em um sistema em que ainda se utiliza do método tradicional para ensinar, será que há o despertar de interesse em aprender? Conforme apontado por Teixeira (2000), a escola tradicional marcada pela fixação de um estudo, a doutrinação do ensinar, a “tomada” oral da lição memorizada, não é conveniente na sociedade atual, marcada por constantes mudanças de valores diante de aceleradas transformações. As crianças não terão interesse em aprender um conteúdo descontextualizado e, consequentemente, existe a possibilidade de insucesso. Teixeira aponta que “aprender é um processo ativo de reagir a certas coisas, selecionar reações apropriadas e fixá-las depois no organismo”. Não se aprende por simples “absorção” (TEIXEIRA, 2000, p. 45). Na perspectiva do educador, a escola teria a responsabilidade de formar sujeitos críticos, aptos a lidarem com a complexidade da civilização dos dias de hoje. Porém, não tem sido assim.

Para Freire (1987), a escola conteudista estrutura-se em uma “concepção bancária” de educação, o que implica em “depositar” conteúdo escolar nos alunos, a ser arquivado na memória para ser repetido quando solicitado. Nesse sentido, a educação está em estreita relação com a opressão ideológica, por meio de um ensino repetitivo, baseado na memorização constante do conteúdo ministrado em sala de aula pelo depositante, o professor, que desconsidera o interesse do aluno. Mediante tal prática, a visão ideológica de educação, ratifica o projeto do sistema econômico, concretizando seu poder. Os alunos são “ensinados” a não julgar e a não ter opinião contrária ao sistema escolar (FREIRE, 1987). Desse modo, a “consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como

transformadores dele” não é desenvolvida (FREIRE, 1987, p. 60).

Diante disso, a alternativa para conservar o *status quo* e o modelo tradicional ineficaz é atribuir problemas onde não existem, culminando na imposição de um aglomerado de etapas escolares que devem ser seguidas para se “aprender”, buscando, destituir qualquer poder de manifestação dos alunos que poderiam ir contra esse sistema. Consequentemente, as pessoas são “passivamente educadas” a conceber como “natural” todo o processo que permeia a prática escolar: a divisão de classes por idades, a avaliação por notas, inclusive o espaço físico, o qual facilita o controle dos professores (BOTO, 2003). Consequentemente, quando alguém se opõe à lógica instituída é tido como problemático e inapto, já que apresenta “distúrbios” de comportamento, e até mesmo, no caso daquele muito revoltado, alguma “doença mental” (FREIRE, 1987). A escola tem constantemente rotulado as crianças, simplesmente por elas não acompanharem o ritmo da turma, mesmo o ensino sendo repetitivo. Para o sistema elitista, quanto mais cidadãos adequados e subservientes, mais se perpetuará o poder ideológico instituído. Nesse sentido, a escola, com o discurso de inclusão social, utiliza-se do poder a ela dado para silenciar o outro, ao julgar quais crianças seguem o ritmo da aula, quais são as que aprendem, ou seja, quais são as que conseguem memorizar e repetir o conteúdo. Estes seriam os fatores como preditores de aprendizagem. Essa prática de ensino oculta as intenções políticas e econômicas que subsidiam o fazer pedagógico. Diante das questões expostas, concordo com Boto (2003) quando ela afirma que é interessante buscarmos compreender como o sistema escolar tem seguido durante anos com tanta rigidez e poucas transformações, ao exercer o controle sobre a aprendizagem por meio do ensino conteudista na perspectiva do método tradicional. Esse modelo de escola não atende às transformações sociais e culturais da sociedade contemporânea, movida a todo tempo por novidades tecnológicas e a constantes mudanças de valores. Nesse ponto de vista, os alunos diagnosticados com dificuldades de aprendizagem seriam os problemáticos, os que são obrigados a se adequar e a se ajustar ao modelo de ensino. A questão de existirem hoje tantos “diagnósticos” de problemas de aprendizagem no âmbito escolar, não estaria ligada ao ocultamento dos processos ideológicos de segregação que ocorrem na própria escola?

Categorizar qualquer comportamento humano é inadequado na

concepção de educação de Illich (1985), dado que esta prática visa a uma objetivação do comportamento das crianças, a qual está em estreita relação com a cronificação do tempo de aprender escolarizado.

Por fim, faz-se necessário pensar em medidas que rompam com a lógica patologizante, que só enxerga problemas de comportamento, quando estes são apenas um reflexo de como a escola tem utilizado o seu poder para manter uma sociedade passiva. Ou seja, aniquilar o potencial ativo dos alunos. A educação compreende uma prática de liberdade e não de dominação. Ademais, é necessário refletirmos sobre caminhos que nos direcionem à superação dos inúmeros impasses apresentados pela escola, que têm provocado consequências devastadoras para o desenvolvimento humano.

Referências

BOTO, C. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, dez. 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1985.

TEIXEIRA, A. *Pequena introdução à filosofia da educação: escola progressista ou transformação da escola*. Rio de Janeiro: P&A, 2000.

TUNES, E; BARTHOLO R. Dois sentidos do aprender. In: MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R (Org.). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas: Alínea, 2011. p. 11-29.

PENSAR AUTENTICAMENTE E TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE SOCIAL*

Fernanda Maia Nobre de Figueiredo¹

Uma das formas de compreender a citação “a questão está em que pensar autenticamente é perigoso” (FREIRE, 1987) é por meio do debate sobre a concepção bancária da educação abordada por Paulo Freire (1987). De acordo com esse autor, a educação tem sido baseada na lógica de “transferência” de conteúdos, em que o professor na sua posição de “detentor do conhecimento” deposita no aluno o conteúdo que está sendo narrado, remetendo-o à posição da própria ignorância.

Essa maneira de conceber a educação acaba por não provocar, segundo Paulo Freire (1987), a criatividade, a transformação da realidade e o refletir a respeito do conhecimento. O aluno torna-se apenas um reprodutor do que a ele é narrado em sala de aula. Ao mesmo tempo, o elo entre o educador e o educando - o diálogo - não se estabelece, assim como também qualquer forma de responsabilização pela mudança da realidade social na qual ambos estão inseridos.

A sustentação desse tipo de educação acaba sendo extremamente vantajosa para a manutenção do poder nas mãos de uma minoria populacional, uma vez que, por meio desse tipo de sistema educacional, a população não questiona criticamente os sistemas político e econômico vigente. De acordo com Paulo Freire (1987, p. 60), o foco desse tipo de educação está em “transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”. Com isso, conteúdos e mais conteúdos são ministrados em sala de aula, porém desvinculados do caráter transformador da realidade social. Desse modo, existe uma tendência na educação bancária, segundo o mesmo autor, de adaptar o homem ao mundo

* Texto apresentado como parte dos requisitos para aprovação em disciplina ministrada pela Professora Ingrid Lilian Fuhr Raad, no UNICEUB, em 2014.

¹ Estudante de Psicologia da disciplina Psicologia Escolar I

ao invés de instigá-lo a questionar e a realizar a leitura da sua realidade para a mudança social.

Levando em consideração o que foi exposto anteriormente, entende-se o porquê do pensar autenticamente ser perigoso. Como também, o motivo pelo qual mecanismos de controle social são criados com o intuito de inibir o exercício da autonomia. Os que resistem à domesticação doutrinária e que assumem posições éticas nos vários espaços sociais que frequentam, pagam, algumas vezes, um preço alto por pensarem de modo autônomo. São conduzidos a se auto excluírem. Com frequência são encaminhados para uma avaliação psicológica. O ato de questionar os pilares que sustentam as desigualdades em nossa sociedade é algo realmente perigoso nos últimos tempos.

Por mais que possa existir todo um interesse de uma minoria que detém o poder em perpetuar a negação do pensar e do atuar diante do estabelecido, que é a negação do sujeito, é possível - de acordo com Paulo Freire (1987) - que o modelo de educação bancária acabe por não conseguir silenciar os educandos. Estes podem visualizar e compreender certas contradições presentes no espaço escolar e na relação entre o conteúdo apresentado em sala de aula e a realidade na qual vivem.

Em oposição a esse tipo de educação que aliena o homem a uma situação de opressão, Paulo Freire (1987) aborda que é possível uma educação problematizadora. Esta, ao invés de servir para a dominação do homem, tem como princípio a sua libertação. Assim, Freire esclarece que nesta perspectiva de educação é importante a relação do homem com o mundo, não mais aprendendo a respeito dele, mas sim fazendo parte dele. Esse modo de enraizamento do homem no mundo, na vida vivida, difere radicalmente da prática bancária. O desenvolvimento da visão de homem como sujeito é admissível na concepção de educação problematizadora, uma vez que a prioridade é o pensar e o atuar diante dos dramas da vida.

Nessa concepção de educação, a transformação da realidade social torna-se viável, pois não há mais a separação entre o pensar e o agir. Além disso, segundo Paulo Freire (1987), a distinção fundamental entre as duas práticas de educação está marcada pela concepção da bancária em privilegiar a estagnação e aceitar o que já está dado, e a problematizadora por proporcionar a mudança.

Quando se pensa na educação problematizadora entende-se o quanto

ela é essencial para o desenvolvimento do senso crítico e do pensar autônomo. Assumir um posicionamento pessoal diante dos dramas e fatos da vida é resistir à domesticação doutrinária.

Conclui-se, desse modo, que para um real desenvolvimento dos sujeitos em nossa sociedade, é necessário que a instituição escolar seja repensada e avaliada à luz dos princípios de uma educação libertadora, que permite a busca incansável pelo saber, o romper fronteiras e dogmas, o trilhar novos caminhos, de modo a possibilitar as condições de acesso às ferramentas culturais. Uma possibilidade de transformação de um cenário opressor é a atitude diária das pessoas de pensar autenticamente com autoria, mesmo quando “o mundo” lhe alertar quanto ao perigo desta ação. Há a possibilidade de não se manter anestesiado e indiferente ao se deparar com as desigualdades e com as misérias humanas. É uma questão de escolha.

Referências

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

TUNES, E. É necessária a crítica radical à escola? In: _____. (Org.). *Sem escola e sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. p. 9-13.



UnICEUB
Centro Universitário de Brasília

ISBN 978-85-61990-47-3

